

ALINE AUREA MARTINS MARQUES

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES NO BRASIL: UMA
DISCUSSÃO A PARTIR DA OFERTA DE CURSOS NAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS**

PORTO ALEGRE

2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA**

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES NO BRASIL: UMA
DISCUSSÃO A PARTIR DA OFERTA DE CURSOS NAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS**

ALINE AUREA MARTINS MARQUES

ORIENTADORA: PROFA. DRA. JULIANA ROQUELE SCHOFFEN

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE

2018

ALINE AUREA MARTINS MARQUES

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES NO BRASIL: UMA
DISCUSSÃO A PARTIR DA OFERTA DE CURSOS NAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS**

Dissertação aprovada em Porto Alegre/RS, 6 de abril de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
(orientadora)

Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
(examinadora interna)

Profa. Dra. Simone Sarmento

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
(examinadora interna)

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
(examinador externo)

CIP - Catalogação na Publicação

Marques, Aline Aurea Martins

Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais / Aline Aurea Martins Marques. -- 2018.

136 f.

Orientadora: Juliana Roquele Schoffen.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Políticas Linguísticas. 2. Português como Língua de Acolhimento. 3. Português como Língua Adicional. 4. Integração. 5. Imigração e Refúgio. I. Schoffen, Juliana Roquele, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Colocar no papel um sentimento de gratidão que mal cabe no peito é quase tão difícil quanto foi escrever este trabalho. Ao longo do processo de escrita desta dissertação, tive a sorte de contar com muita gente para muita coisa e, claro, sou imensamente grata por tudo isso. Porém, como este espaço é pequeno demais para dizer obrigada a todos aqueles que minha memória não me deixa esquecer pelo que fizeram por mim, cito aqui apenas algumas pessoas. Assim sendo, agradeço:

À minha família, pelo amor, pelo apoio, por sempre estar comigo e por nunca deixar me faltar nada. Mãe, pai e irmã: obrigada por acreditarem em mim e nos meus sonhos, mesmo quando eu mesma já não acreditava mais.

A todos servidores técnico-administrativos e professores das universidades e institutos federais que dedicaram parte de seus dias para responder às diversas mensagens que enviei, para responder ao questionário e às minhas dúvidas. Obrigada pela contribuição com os dados apresentados neste trabalho. Obrigada por construírem este trabalho comigo.

À Juliana Schoffen, pela orientação cuidadosa, pela paciência e pelas diversas sugestões para melhoria deste trabalho. Obrigada por ter me acolhido como sua orientanda e pela contribuição para minha formação como pesquisadora.

À Margarete Schlatter e Gabriela Bulla, pelo conhecimento compartilhado e por conduzirem tão bem os seminários do PPE. A todos os professores do PPG/Letras da UFRGS com quem pude aprender: Karen Spinassé, Luciene Simões, Pedro Garcez e Simone Sarmento.

Aos amigos que fiz na UFRGS. Em especial, às amigas de linha de pesquisa: Kétina, Timboni, Ana Vial, Larissa Goulart, Fabíola Stein, Yá dini Winter, Luiene Veloso e Mariana Correia. Muito obrigada pela amizade, pelas dicas, pelas discussões em sala de aula e fora dela.

À Paula Laub, amiga de Cuiabá, por ter sido minha principal companhia em Porto Alegre por alguns meses e por feito meus dias nesta cidade mais divertidos, calorosos e ensolarados, mesmo quando lá fora tudo era chuva e frio.

A Lucas Almeida, meu vizinho por acaso. Obrigada pela companhia no supermercado, pelas idas ao karaokê, pelos almoços... A vida é engraçada e eu nunca imaginei que calharíamos de morar a uma quadra de distância.

A Roberto Uebel, pelas risadas, pelas discussões sobre migrações e pela parceria multi/trans/INdisciplinar que firmamos.

Aos meus amigos de Cuiabá/MT, que nunca permitiram que eu me sentisse sozinha, mesmo estando a mais de 2000 km de distância deles. Em especial, obrigada à Giselle Marques, pelo apoio, pelos desabafos e pelo incentivo que me deu para tentar o mestrado na UFRGS.

Ao CNPq, pela bolsa de estudos concedida.

RESUMO

O conhecimento da língua majoritária de um país, embora não seja condição suficiente para a integração de imigrantes à sociedade receptora, possui um importante papel nesse processo (KRUMM; PLUTZAR, 2008; ISPHORDING, 2015). Assim sendo, este trabalho tem como objetivo discutir políticas linguísticas para o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) (ANÇÃ, 2006; CABETE, 2010; GROSSO, 2010; AMADO, 2013; SÃO BERNARDO, 2016; LOPEZ, 2016) no Brasil. Para tanto, trato sobre os fluxos migratórios recentes para o Brasil – em especial, sobre os fluxos de haitianos, sírios e venezuelanos –, analiso alguns dos principais instrumentos legais brasileiros para a imigração, bem como realizo uma revisão bibliográfica sobre políticas linguísticas. Além disso, com a finalidade de verificar a coordenação entre a agenda migratória oficial brasileira e as políticas linguísticas no Brasil, realizo um levantamento dos cursos de português como língua adicional (PLA) ofertados pelas universidades federais e, com base nas respostas ao questionário enviado a essas instituições, discuto o espaço do ensino de PLAc nesses locais. Os resultados deste estudo indicaram que, apesar do aumento dos fluxos migratórios para o Brasil e da maior abertura na agenda migratória brasileira, ainda faltam políticas linguísticas para contribuir com a integração dos imigrantes que o país vem recebendo. As iniciativas para o ensino de língua de acolhimento para imigrantes, em grande medida, são promovidas pela sociedade civil ou instituições não governamentais e contam com pouco apoio do poder público. Na esfera federal, mesmo nas universidades, locais onde a área de PLA está em expansão e é relativamente bem desenvolvida em comparação com outros espaços, ainda são poucas as instituições atuando no ensino de PLAc: das 63 universidades contatadas, 55 responderam ao questionário, sendo que 43 informaram possuir cursos de PLA e apenas 14 mencionaram a existência de cursos ou projetos para o ensino de PLAc na instituição. Todavia, considerando que políticas de integração precárias podem contribuir para uma percepção negativa acerca dos imigrantes e para o reforço de políticas migratórias defensivas (PENNINX, 2003), defendo que o Estado precisa investir mais na promoção de políticas linguísticas para o ensino de PLAc no Brasil, a fim de facilitar a efetivação da acolhida humanitária que vem sendo proposta pelas políticas migratórias brasileiras. A partir das discussões realizadas nesta pesquisa, pretendo contribuir com o debate sobre políticas linguísticas para a integração de imigrantes no Brasil e mostrar alguns aspectos que a área de PLA, especialmente dentro das universidades federais, pode desenvolver mais.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas. Português como Língua de Acolhimento. Português como Língua Adicional. Integração. Imigração e Refúgio.

ABSTRACT

Knowledge of the majority language of a country, although not a sufficient condition for the integration of immigrants into the society, plays an important role in this process (KRUMM, PLUTZAR, 2008; ISPHORDING, 2015). Therefore, this study aims to discuss language policies for the teaching of Portuguese as a Shelter Language (ANÇÃ, 2006; CABETE, 2010; GROSSO, 2010; AMADO, 2013; SÃO BERNARDO, 2016; LOPEZ, 2016) in Brazil. To do so, I deal with recent migratory flow to Brazil - especially those of Haitians, Syrians and Venezuelans -, analyze some main Brazilian legal instruments for immigration, as well as carry out a literature review on language policies. In addition, to verify the coordination between the Brazilian official migration agenda and the language policies in Brazil, I carry out a survey of Portuguese as an Additional Language (PAL) course offered by the federal universities and, based on the answers to the questionnaire sent to these institutions, I discuss the development of the teaching of Portuguese as a Shelter Language in these places. The results of this study indicate that, despite the increase in migratory flows to Brazil and the greater openness in the Brazilian migration agenda, language policies are still lacking in order to contribute to the integration of the immigrants the country has been receiving. Initiatives for the teaching of Portuguese as a Shelter Language for immigrants are largely promoted by civil society or non-governmental institutions and have little public support. At the federal level, even in universities, where the PAL area is expanding and is relatively well-developed compared to other contexts, there are still few institutions working in the field of teaching of Portuguese as a Shelter Language: 63 universities were contacted, 55 had responded to the questionnaire, 43 reported that they have PAL courses, but only 14 mentioned the existence of courses or projects for the teaching of Portuguese as a Shelter Language in the institution. However, considering that poor integration policies can contribute to a negative perception about immigrants and can lead to the reinforcement of defensive migratory policies (PENNINX, 2003), I argue that the State needs to invest more in the promotion of language policies for teaching Portuguese as a shelter language in Brazil, in order to facilitate the implementation of the humanitarian reception that has been proposed by Brazilian migration policies. Based on the discussions carried out in this study, I intend to contribute to the debate on language policies for immigrants in Brazil and to show some aspects that the PAL area, especially within federal universities, can develop more.

Keywords: Language Policies. Portuguese as a Shelter Language. Portuguese as an Additional Language. Integration. Immigration and Refuge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

CAI - Contrato de Acolhimento e de Integração

CCB - Centros Culturais Brasileiros

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEPI - Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio

CLB - Canadian Language Benchmark

CLIC - Cours de langue pour immigrants au Canada

CNIg - Conselho Nacional de Imigração

CONARE - Comitê Nacional para Refugiados

DILF - Diploma Inicial de Língua Francesa

DPLP - Divisão de Promoção da Língua Portuguesa

ELT - Enhanced Language Training

FLE - Français Langue Étrangère

FLI - Français Langue d'intégration

FURG - Federal Universidade do Rio Grande

IC - Institutos Culturais

IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IsF - Idiomas sem Fronteiras

NEB - Núcleos de Estudos Brasileiros

PLA - Português como língua adicional

PLAc - Português como língua de acolhimento

PLS - Projeto de Lei do Senado

PPT - Português para Todos

PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

QEQR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RBC - Rede Brasil Cultural

RN - Resolução Normativa

RR - Resolução Recomendada

SFI - Swedish for Immigrants

UFABC - Universidade Federal do ABC

UFAC - Universidade Federal do Acre
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFCA - Universidade Federal do Cariri
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
UFCSPA - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA - Universidade Federal de Lavras
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPEl - Universidade Federal de Pelotas
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR - Universidade Federal de Roraima
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFT - Universidade Federal do Tocantins
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB - Universidade de Brasília
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIFAL - Universidade Federal de Alfenas
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá
UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo
UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB - Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa
UNIR - Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco
USP - Universidade de São Paulo
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADROS

QUADRO 1 - Informações sobre a oferta de PLA nas universidades que responderam não possuir cursos na área.....	79
QUADRO 2 - Universidades que informaram possuir cursos de PLA e/ou PLAc.....	81
QUADRO 3 - Inserção da área de PLA nas universidades.....	82
QUADRO 4 - Iniciativa de criação de cursos de PLA nas universidades.....	84
QUADRO 5 - Vínculo dos professores dos cursos de PLA e/ou PLAc das universidades....	86
QUADRO 6 – A oferta PLA nas universidades federais em relação ao tipo de curso e público atendido.....	89
QUADRO 7 - Identificação do cursos/projetos de PLAc.....	96
QUADRO 8 - Valor da taxa de matrícula/mensalidade.....	97
QUADRO 9 - Níveis oferecidos pelos cursos/projetos de PLAc.....	101
QUADRO 10 – Quem são os professores dos cursos de PLAc.....	103

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – A oferta de cursos de PLA/PLAc nas universidades federais brasileiras.....	78
GRÁFICO 2 - Número de universidades federais oferecendo cursos de PLA e/ou PLAc por década.....	82
GRÁFICO 3 - Iniciativa para a criação dos cursos de PLA nas universidades.....	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FLUXOS MIGRATÓRIOS RECENTES PARA O BRASIL	18
2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUA	27
2.1 Desenvolvimento das pesquisas acadêmicas sobre políticas linguísticas.	27
2.1.1.3 Nova ordem mundial, pós-modernidade e direitos humanos linguísticos (1980 – atualidade).....	30
2.2 Ensino de língua para imigrantes em diferentes países: alguns exemplos de políticas oficiais	38
2.3 Língua portuguesa e políticas linguísticas brasileiras.....	47
2.3.1 A área de PLA e de PLAc no Brasil: breve contextualização histórica.	52
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
3.1 Delimitação do tema, objetivos e perguntas de pesquisa	57
3.2 Geração de dados.....	58
3.2.1 Revisão bibliográfica e análise documental	59
3.2.2 Questionários	60
3.3 Procedimentos para a análise de dados	66
4 ANÁLISE DOCUMENTAL: INSTRUMENTOS LEGAIS PARA A IMIGRAÇÃO NO BRASIL	67
4.1 O Estatuto do Estrangeiro (Lei n.º 6.815/1980) e a Lei de Migração (Lei n.º 13.445/2017)	67
4.2 Lei n.º 9.474/1997	69
4.3 Resoluções normativas do CNIg e CONARE.....	71
4.3.1 O fluxo migratório de haitianos: resoluções normativas n.º 97/2012, 102/2013, 106/2013, 113/2014, 117/2015 e 123/2016 do CNIg.....	71
4.3.2 Os sírios e a busca por refúgio no Brasil: as Resoluções Normativas n.º 17/2013 e 20/2015 do CONARE.....	73
4.3.3 Resolução Normativa n.º 126/2017 do CNIg	74
5 O ENSINO DE PLA E DE PLAC NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS	77
5.1 Breve caracterização da oferta de PLA e PLAc nas universidades federais	77
5.1.1 Os cursos de PLA das universidades federais brasileiras	80
5.1.2 Inserção da área de PLA nas universidades.....	81
5.1.3 Os professores dos cursos de PLA.....	86
5.1.4 Oferta de PLA nas universidades federais: tipo de curso e público atendido.....	88
5.2 Os cursos de PLAc nas universidades federais brasileiras.....	96
5.3 Respondendo às perguntas de pesquisa	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A – EXEMPLO DE E-MAIL ENVIADO ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS	132
ANEXO 1 - DETALHAMENTO DO PEDIDO DE SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÃO	133

INTRODUÇÃO

Este trabalho realiza um mapeamento e descrição da oferta de cursos de português como língua adicional (PLA) nas universidades federais brasileiras para propor uma reflexão sobre políticas linguísticas para o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) para imigrantes deslocados forçados no Brasil. Com esse levantamento, busco contribuir para a discussão sobre políticas migratórias e integração de imigrantes, bem como procuro oferecer um breve panorama da área de PLA e PLAc nas universidades federais brasileiras.

A escolha do tema desta dissertação surgiu da experiência que tive no ano de 2014 como professora de português para imigrantes haitianos no projeto de Português para Estrangeiros da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A oportunidade de trabalhar como voluntária nesse curso de extensão me levou a refletir sobre ensino de língua de acolhimento (ANÇÃ, 2006; CABETE, 2010; GROSSO, 2010; AMADO, 2013; SÃO BERNARDO, 2016; LOPEZ, 2016) para imigrantes no Brasil e despertou em mim o desejo de aprofundar meus conhecimentos sobre o assunto.

Durante toda a minha graduação¹, realizada entre 2010 e 2014, na UFMT, não tive nenhum contato com a área de PLA. Apesar de ter concluído uma licenciatura dupla em Letras, com habilitação para trabalhar com o ensino de português e de francês, até a criação do curso de Português para Estrangeiros na universidade, em meados de abril de 2014, dedicava-me apenas ao ensino de língua francesa como língua adicional ou de língua portuguesa como língua materna e não havia me dado conta de que poderia atuar no ensino de PLA.

Desse modo, vi-me duplamente desafiada ao longo de minha participação, de 2014 a 2015/1, no projeto de Português para Estrangeiros da UFMT. A primeira dificuldade que encontrei se relacionava ao fato de que ensinar português para falantes de outras línguas era algo muito novo para mim, era algo que eu teria de aprender fazendo. Ensinando, eu teria de aprender a ensinar. A segunda dificuldade, por sua vez, devia-se ao fato de que, na procura por livros didáticos e atividades na internet, não encontrava materiais com temas e tarefas que julgasse adequados ou suficientemente interessantes para serem trabalhados no curso com

¹ Entrei no curso de Letras da UFMT em 2010 e coleí grau em 1º/4/2014. O primeiro curso de PLA da instituição só foi criado depois disso, em meados de abril. Como tinha interesse em atuar no projeto, mas não possuía mais vínculo com a universidade, pedi à coordenadora do curso, Profa. Dra. Claudia Graziano Paes de Barros, para participar como voluntária. Foi assim que, depois de formada, tive o meu primeiro contato com a área de ensino de PLA.

meus alunos, imigrantes haitianos recém-chegados ao Brasil e em Cuiabá (MT) para trabalhar nas obras da Copa do Mundo.

Porém, essas buscas *on-line*, apesar de não terem me ajudado muito com os materiais e atividades para sala de aula, acabaram me direcionando para vários artigos, dissertações e teses escritos por pesquisadores da UFRGS. Então, ao conhecer um pouco do trabalho realizado na universidade nessa área e verificar que ali havia um número significativo de estudos desenvolvidos sobre PLA, decidi que tentaria transformar os meus questionamentos sobre como e o que ensinar em um curso de português para imigrantes haitianos em um projeto de pesquisa de mestrado. Assim, em 2015, inscrevi-me no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS com um pré-projeto cujo objetivo principal era elaborar um trabalho que resultasse na proposição de uma progressão curricular para cursos de português para imigrantes haitianos.

Nesse primeiro projeto, estava especialmente inspirada pelas dissertações de Yan (2008) e de Kraemer (2012) e buscando realizar um trabalho semelhante ao que foi desenvolvido por essas autoras. Todavia, aos poucos, fui me afastando da ideia de propor uma progressão curricular e me questionando cada vez mais sobre o que era ensinar português para aquele público, naquele contexto.

Estava começando, então, a compreender o que já havia percebido quando procurava por materiais para trabalhar no curso da UFMT e praticamente não encontrava nada que julgasse adequado para utilizar em sala de aula: entendi que a simples adaptação dos materiais criados para o ensino de PLA nas universidades e a transposição do que eu lia em pesquisas sobre PLA para o contexto em que eu me inseria não seriam o bastante para resolver os questionamentos e as dificuldades com que me deparava.

Apesar de ter compreendido isso, ainda não sabia exatamente por que as coisas não funcionavam desse modo se, afinal, aquilo também era ensinar PLA. Apenas mais tarde, procurando textos sobre o que havia em outros países na área de ensino de língua para imigrantes, soube como nomear (e entender) melhor o que fazia e onde eu buscava me inserir na área de PLA.

Após esbarrar com o conceito de língua de acolhimento em textos sobre o ensino de português para imigrantes em Portugal (ANÇÃ, 2006; CABETE, 2010; GROSSO, 2010), passei a adotar “língua de acolhimento” por julgar que o termo seria mais apropriado para tratar do contexto de ensino ao qual me dedico. Não deixei de utilizar “português como língua adicional”, mas comecei a realizar minhas buscas por material e pesquisas utilizando “português como língua de acolhimento”, o que retornou resultados mais refinados e me

levou ao conhecimento de trabalhos desenvolvidos no Brasil e voltados para um contexto semelhante ao que eu atuava (AMADO, 2013; SÃO BERNARDO, 2016; LOPEZ, 2016).

Enfim, após as leituras sobre o ensino de português para imigrantes em Portugal, passei a procurar textos sobre os programas para ensino de língua para adultos imigrantes em outros países, o que, junto com as reflexões realizadas nas disciplinas durante o primeiro ano do mestrado, contribuiu para que eu repensasse o objetivo inicial da minha pesquisa. Passei a me interessar mais por políticas linguísticas e decidi abandonar a ideia de tentar desenvolver uma progressão curricular, tendo a revisão da bibliografia acerca da legislação brasileira sobre imigração também influenciado para essa mudança.

Durante as leituras sobre a legislação vigente sobre imigração no Brasil, notei que a agenda migratória brasileira estava aos poucos passando de uma perspectiva fortemente ancorada no viés da segurança nacional para um paradigma mais aberto à imigração e pautado nos princípios dos direitos humanos e do acolhimento humanitário. Como exemplos disso, é possível citar as resoluções normativas criadas em resposta aos fluxos de haitianos, sírios e venezuelanos para o Brasil e as discussões sobre a nova Lei de Migração (Lei n.º 13.445/2017) – à época, ainda em tramitação como Projeto de Lei n.º 2.516/2015.

Diante de tal mudança de postura em relação à imigração e do meu crescente interesse por políticas linguísticas, resolvi, finalmente, modificar meu projeto e os objetivos da pesquisa.

Assim, no novo projeto, o interesse em propor uma progressão curricular para cursos de PLAc para haitianos deu lugar ao desejo de discutir as políticas do Estado brasileiro no que diz respeito à oferta de cursos de língua portuguesa como medida para contribuir com a integração de imigrantes à sociedade brasileira. É essa a discussão que este trabalho se propõe a fazer. Desse modo, esta dissertação tem como objetivos:

- Discutir as respostas políticas do Estado brasileiro no que diz respeito ao acolhimento e integração de imigrantes através da oferta de cursos de língua portuguesa;
- Mapear os cursos de português como língua adicional ofertados pelas universidades federais;
- Caracterizar a oferta de PLA nas universidades federais em relação ao tipo de curso, público-alvo atendido e organização.

A fim de alcançar esses objetivos, esbocei algumas perguntas norteadoras, quais sejam:

- I) *Que medidas, em termos de oferta de cursos de língua portuguesa nas instituições federais de ensino, o Brasil tem desenvolvido para lidar com os novos fluxos migratórios que tem recebido?*
- II) *Como se organizam os cursos de PLA ofertados pelas universidades federais, especialmente aqueles voltados para o ensino de língua de acolhimento?*
- III) *Atualmente, existe coordenação entre a agenda migratória brasileira e as políticas linguísticas para ensino de PLA no Brasil?*

Em relação à organização, este trabalho, além desta introdução e das considerações finais, possui cinco capítulos. No primeiro capítulo, realizo uma breve contextualização sobre os novos fluxos migratórios em direção ao Brasil, dedicando especial atenção à imigração haitiana, mas também tratando da imigração síria e venezuelana. Utilizo o exemplo desses três grupos para discutir a coordenação entre a agenda migratória e políticas linguísticas para ensino de língua de acolhimento no Brasil, principalmente por conta das respostas políticas que esses fluxos suscitaram no âmbito das questões sobre imigração.

No capítulo seguinte, trato sobre políticas linguísticas e ensino de língua para imigrantes. Na primeira parte do capítulo, mostro como se desenvolveram as pesquisas acadêmicas na área de Políticas Linguísticas e explico o que entendo por políticas linguísticas neste trabalho. Na segunda parte, mostro algumas iniciativas de políticas linguísticas oficiais para ensino de língua para adultos imigrantes em alguns países, como Suécia, França, Alemanha, Canadá, Austrália e Portugal. Por fim, trato sobre PLA, apresentando algumas políticas linguísticas para a área e ações na área de PLAc no Brasil.

No terceiro capítulo, apresento os objetivos de pesquisa, as perguntas norteadoras do trabalho e trato dos procedimentos metodológicos utilizados para gerar e analisar os dados. Na primeira parte, delimito o tema, bem como exponho meus objetivos e perguntas de pesquisa; na segunda seção, mostro como se deu o processo de geração de dados; por fim, apresento os procedimentos realizados para a análise de dados.

No capítulo 4, realizo uma análise de alguns dos principais instrumentos legais para o tratamento da imigração no Brasil e apresento as resoluções normativas criadas em resposta aos novos fluxos migratórios.

No capítulo 5, analiso os dados gerados a partir do questionário e os discuto de acordo com os procedimentos de análise apresentados no capítulo 3. Feito isso, volto-me para as perguntas de pesquisa e busco respondê-las.

Por fim, nas considerações finais, realizo uma breve retomada e síntese das reflexões feitas ao longo do trabalho, bem como aponto algumas contribuições e limitações deste estudo.

1 FLUXOS MIGRATÓRIOS RECENTES PARA O BRASIL

Neste capítulo, realizo uma breve contextualização sobre os novos fluxos migratórios em direção ao Brasil, dedicando especial atenção à imigração haitiana, mas também tratando da imigração síria e venezuelana. Foco no exemplo desses três grupos principalmente por conta das respostas políticas que eles suscitaram no âmbito das questões sobre imigração. Por fim, após a discussão sobre o aumento nos fluxos migratórios de haitianos, sírios e venezuelanos para o Brasil nos últimos anos, volto-me para a questão da integração de imigrantes e apresento o que entendo por “integrar” nesse contexto.

Haitianos, sírios e venezuelanos

Nos últimos anos, o Brasil tem assistido a um aumento no número de estrangeiros em seu território, sendo no Hemisfério Sul, atualmente, de forma proporcional e em comparação com os outros países, o país que mais atrai imigrantes (OIM, 2009; UEBEL, 2015). Embora esses fluxos sejam diversos e o Brasil venha recebendo pessoas de diferentes países, alguns grupos de imigrantes chamam especial atenção – às vezes, por questões numéricas; outras vezes, pela reação da sociedade ou pelas respostas políticas que sua presença suscita. Como exemplos disso, é possível citar os movimentos migratórios recentes de haitianos, sírios e venezuelanos para o Brasil.

Inicialmente, destaco que, neste trabalho, considerarei, de maneira geral, os haitianos, sírios e venezuelanos que vieram para o Brasil nesses fluxos recentes como migrantes forçados. Em relação ao conceito de migração forçada, adoto a definição da Associação Internacional para o Estudo da Migração Forçada (*International Association for the Study of Forced Migration*, IASFM), a qual compreende “migração forçada” como um termo genérico referente a movimentos não só de refugiados e deslocados internos, mas também de pessoas que migram por conta de desastres naturais ou ambientais, químicos ou nucleares, ou projetos de desenvolvimento.

Aqui, vale salientar que, ao optar por essa definição mais abrangente do conceito de migração forçada, a intenção não é desconsiderar as necessidades específicas dos refugiados ou, de algum modo, diminuir a importância das obrigações legais que o Estado deve direcionar a eles. Pelo contrário. Partindo da premissa de que é mais fácil ignorar uma questão que atinge menos pessoas do que uma que afeta um maior número de indivíduos, utilizar uma aceção mais genérica do conceito de migração forçada, englobando também imigrantes que

foram levados a deixar suas casas por razões que não são consideradas pelo regime internacional de refúgio, pode ser positivo para chamar mais atenção para a necessidade de o Estado cumprir com seu papel enquanto sociedade receptora. Atualmente, enquanto sociedade receptora de imigrantes (muitos deles deslocados forçados) e refugiados, as medidas que o Brasil precisa empreender no âmbito da integração desses indivíduos à sociedade são praticamente as mesmas.

Nesse sentido, embora seja importante discutir sobre integração independentemente das motivações para a imigração, nesta pesquisa, trato da integração de imigrantes em situação de deslocamento forçado pelos seguintes motivos: a) respostas políticas que esse tipo de imigração suscitou no Brasil; b) crescimento dessas migrações no mundo nos últimos anos; c) atenção que esse tipo de migração exige.

Quanto ao primeiro ponto, como veremos brevemente neste capítulo e em maiores detalhes no capítulo 4, o governo brasileiro, em resposta ao crescimento dos fluxos migratórios de haitianos, sírios e venezuelanos, criou medidas que – de uma maneira ou de outra – acabaram facilitando a migração. Já o segundo motivo, embora seja autoexplicativo, pode ser reforçado por dados do ACNUR sobre o número de pessoas em situação de deslocamento forçado: em 2016, 65,6 milhões de pessoas foram deslocadas forçosamente devido a perseguições, conflitos, violências ou violações de direitos humanos – um aumento de 300 mil em relação a 2015 (UNHCR, 2017). Por fim, considero que discutir políticas para a integração de deslocados forçados exige especial atenção porque, além dos desafios comuns à maioria dos imigrantes, em muitos casos, as pessoas em situação de deslocamento forçado chegam ao país receptor com mais incertezas e desafios a serem superados que imigrantes que já planejavam (ou desejavam) a mudança ou já chegaram ao novo país com a situação migratória e emprego definidos, por exemplo.

Isso posto, passo à apresentação sobre fluxos recentes de imigrantes haitianos para o Brasil. No que diz respeito a esses migrantes, apesar de a emigração ser algo bastante comum no Haiti desde os anos 1970, conforme apontam diversos autores (cf. SCHILLER; FOURON, 1999; BRODWIN, 2003; JACKSON, 2011) que tratam sobre a chamada “diáspora haitiana”, foi apenas nos últimos anos, mais especificamente a partir de 2010, que o Brasil começou a atrair esse fluxo. Contudo, apesar de o início do *boom* migratório de haitianos para o Brasil coincidir com o período pós-terremoto no Haiti, não é possível considerar que essa catástrofe tenha sido sua única causa (COGO; SILVA, 2016). De acordo com Faria (2012, pp. 85-86),

[...] as razões que deram início ao fluxo migratório do Haiti para o Brasil são imprecisas. Algumas hipóteses levantam que a participação do Brasil na força de

paz no Haiti, através da MINUSTAH², tenha despertado o interesse pelo país. Outra hipótese é de que ante o fechamento da fronteira da Guiana Francesa – destino privilegiado dos haitianos na América do Sul – os mesmos foram impelidos a dirigir-se ao Brasil, onde esperam encontrar mais oportunidades de trabalho, dado seu crescimento econômico, às obras de infraestrutura com vistas à Copa do Mundo de 2014 e às Olimpíadas de 2016, à construção de hidrelétricas e ainda à repercussão midiática que vem adquirindo nos últimos anos.

Por um lado, se não é possível chegar a uma resposta única em relação às razões motivadoras do fluxo migratório, é possível, por outro lado, identificar quais eram as rotas mais utilizadas por esses imigrantes (FARIA, 2012; SILVA, 2013). Segundo esses autores, duas rotas bastante comuns consistiam na saída de Porto Príncipe, com passagem pelo Panamá, Equador e Peru, e entrada por Tabatinga (Amazonas) ou a saída da República Dominicana, passando pelo Equador e Peru, com chegada pela cidade de Brasileia, no Acre.

De acordo com Fernandes e Faria (2017), a chegada dos haitianos, em um primeiro momento, não atraiu a atenção das autoridades brasileiras, mas, com a continuidade do fluxo e aumento no número de solicitações de refúgio, a questão precisou ser discutida. Como muitos dos haitianos que vieram para o Brasil nos primeiros fluxos migratórios após o terremoto de 2010 não possuíam visto para permanecer no país, a solicitação de refúgio foi uma saída encontrada para tentar garantir a permanência. Conforme descrito por Milesi (2012), assim que chegavam ao Brasil, muitos haitianos apresentavam o pedido de refúgio para receber um protocolo permitindo a residência legal até o julgamento da solicitação de refúgio.

Diante dessa situação e do entendimento do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) e Conselho Nacional de Imigração (CNIg) de que não havia embasamento jurídico suficiente para justificar a concessão de refúgio aos haitianos, segundo Fernandes et al. (2013), em uma reunião, o presidente do CNIg, sugeriu ao plenário a possibilidade de criar um procedimento interno único com vistas a facilitar a análise dos processos desses imigrantes. Assim, o Brasil, considerando suas relações diplomáticas com o Haiti e a situação do país após o terremoto, passou a conceder um visto de caráter humanitário com base na RN n.º 27/1998/CNIg³.

Ocorre que, além de crescente, o fluxo migratório de haitianos perdurou – o que, de acordo com Fernandes e Faria (2017), não era esperado pelo CNIg, cujas atas das reuniões registravam a existência da ideia, por parte dos conselheiros do órgão, de que a vinda de

² MINUSTAH é a sigla, derivada do francês “*Mission des Nations Unies pour La stabilisation en Haïti*”, para designar a Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti. Essa missão está no país desde junho de 2004 e visa a restaurar a ordem no Haiti após o período de insurgência e a deposição do presidente Jean-Bertrand Aristide.

³ A RN n.º 27, de 25 de novembro de 1998, “disciplina a avaliação de situações especiais e casos omissos pelo Conselho Nacional de Imigração” e indica que devem ser submetidas ao Conselho as situações especiais e os casos omissos, a partir de análise individual (CNIg, 1998, RN n.º 27/98, art. 1º).

haitianos para o Brasil seria um fenômeno de curta duração. Então, diante da continuidade do fluxo migratório, da iminência de uma crise humanitária nas cidades fronteiriças da região Norte que estavam recebendo os imigrantes e da necessidade de desarticular a ação de coíotes no processo migratório, o CNIg criou a RN n.º 97/2012, a fim de regular a concessão de visto para os haitianos.

Contudo, a RN n.º 97/2012 não produziu os resultados esperados. De acordo com Fernandes e Faria (2017), a cota de emissão de apenas 100 vistos por mês se mostrou insuficiente e os agendamentos para conseguir o visto logo se esgotaram. Além disso, os abrigos para acolher os imigrantes recém-chegados ao Brasil estavam ficando cada vez mais lotados e a situação das cidades fronteiriças – beirando uma crise humanitária – era a mesma que a encontrada antes da promulgação da RN n.º 97/2012⁴.

Em suma, a medida do governo, criada com o objetivo de regular esse fluxo migratório, acabou piorando a situação nos municípios de fronteira que vinham recebendo os imigrantes e incentivando a imigração com solicitação de refúgio. Desse modo, para tentar novamente coibir a ação de coíotes e possibilitar um meio legal para os haitianos permanecerem no Brasil sem a necessidade de recorrerem à solicitação de refúgio, o CNIg, por meio da RN n.º 102/2013, alterou o art. 2º da RN n.º 97/2012, retirando o limite de emissão de 100 vistos por mês. Portanto, em abril de 2013, com a RN n.º 102/2013, não havia mais restrição numérica para a emissão de vistos humanitários para imigrantes haitianos.

Enfim, como mencionado no início do capítulo, alguns fluxos migratórios acabam atraindo maior atenção que outros. No caso específico dos haitianos, a chegada desses imigrantes gerou diferentes reações na sociedade: enquanto uma parcela – composta principalmente por igrejas, sindicatos de trabalhadores e instituições não governamentais – mobilizou-se para acolhê-los, oferecendo abrigo, cursos profissionalizantes e de língua portuguesa, outra parcela considerou sua vinda para o Brasil como uma espécie de invasão, conforme discutido por Cogo e Silva (2016). Mesmo no governo, alguns setores mais conservadores e alguns órgãos da imprensa nacional enxergaram com receio esse fluxo (FERNANDES; FARIA, 2017). Se, por um lado, as reações divergiram; por outro lado, elas apontaram para a necessidade premente de discutir a política migratória no Brasil e a integração e acolhimento dos imigrantes no país. Conforme pontua Oliveira (2015, p. 258-259):

⁴ Tratarei da RN n.º 97/2012/CNIg (bem como de suas alterações e prorrogações) e das demais resoluções normativas aqui citadas mais detidamente no capítulo 4, sobre políticas migratórias brasileiras.

Mesmo sendo responsável pela atração desses fluxos, seja pelo fato de que desde 2004 estarmos presentes naquele país, liderando uma força de paz das Nações Unidas - MINUSTAH (sigla em francês); ou pela forma como o Governo brasileiro passa ao exterior a imagem de país em ascensão e hospitaleiro, o Brasil não se preparou de forma adequada para receber esses imigrantes. Apesar da concessão de vistos em caráter humanitário, o acolhimento aos haitianos foi marcado pela improvisação, onde destaca-se: o estabelecimento inicial de cotas, que foram alterando de teto até serem revogadas; a falta de abrigos adequados; a demora na emissão dos documentos necessários tanto no Acre e Amazonas, quanto nas representações consulares; e a ausência de políticas de inserção laboral. Esse conjunto de fatores negativos acabou por fazer com que esses imigrantes ficassem expostos à exploração de *coyotes* e das autoridades dos países de trânsito, se alojassem em lugares com péssimas condições sanitárias e se tornassem presas fáceis para empresários oportunistas que se aproveitaram da mão de obra barata e, algumas situações, submetida a trabalho análogo ao escravo.

Além dos haitianos, nos últimos anos, aumentou significativamente o fluxo migratório de sírios para o Brasil. Contudo, diferentemente dos haitianos⁵, os sírios, em geral, são reconhecidos como refugiados pelo CONARE. Aliás, atualmente, são eles o grupo com o maior número de refugiados reconhecidos no Brasil (CONARE, 2015).

Apesar de haver registro da presença síria em território brasileiro desde as duas últimas décadas do século XIX (TRUZZI, 2001) e de essa presença ser discutida por diversos autores (cf. HAJJAR, 1985; TRUZZI, 2001; GATTAZ, 2005), recentemente, com o agravamento dos conflitos na Síria, a vinda dessa população para o Brasil voltou a ser tema de debate.

Atualmente, o número de sírios deslocados já chega a 12 milhões no mundo, dentre os quais 5,5 milhões estão vivendo em situação de refúgio (UNHCR, 2017) em diferentes países. Em relação a esses números, cabe salientar que, apesar de a mídia tratar frequentemente da entrada de sírios na Europa (NASCIMENTO; ROBERTO, 2016), mais da metade da população síria em situação de deslocamento forçado está dentro do próprio país – ou seja, são deslocados internos – ou nos países vizinhos, tais como Turquia, Líbano e Jordânia (AMNESTY INTERNATIONAL, 2016).

No que diz respeito ao aumento do fluxo de sírios para o território brasileiro nos últimos anos, a publicação da RN n.º 17/2013 do CONARE teve um importante papel. Considerando a crise humanitária ocasionada pelo agravamento dos conflitos na Síria, o governo brasileiro criou a referida resolução a fim de “facilitar o deslocamento desses indivíduos ao território brasileiro, de forma a lhes proporcionar o acesso ao refúgio” (CONARE, 2013).

⁵ Segundo o CONARE (2017), 43.871 haitianos conseguiram regularizar sua situação migratória por meio de Despacho Conjunto do CONARE, do CNIg e do Departamento de Migrações, o que resultou no arquivamento dos processos de solicitação de refúgio. Ainda de acordo com esses dados, apenas um haitiano obteve, em 2016, sua condição de refugiado reconhecida.

Além de impulsionar a vinda de sírios para o Brasil, essa resolução do CONARE contribuiu para o aumento nas solicitações de refúgio e para a mudança no perfil dos refugiados no país. Em relação ao primeiro ponto, dados do CONARE (2017) indicam que foi a partir de 2013 que o aumento nas solicitações de refúgio passou a ser mais expressivo. Quanto à mudança no perfil dos refugiados, “em 2014, pela primeira vez, nacionais da Síria passaram a representar a maior proporção dos refugiados reconhecidos pelo governo brasileiro, ultrapassando nacionais de países como Angola e Colômbia” (LIMA et. al, 2017, p. 107).

Por fim, outro fluxo migratório que vem chamando atenção recentemente é o de venezuelanos. Diante da acentuada crise econômica, política e humanitária na Venezuela, muitos venezuelanos têm atravessado a fronteira em busca de melhores condições de vida no Brasil. Embora a Venezuela venha passando por crises desde 2014 (ANGIOLETTI, 2017), a partir de 2013 o CONARE já começou a registrar um aumento bastante significativo nas solicitações de refúgio de cidadãos venezuelanos.

De acordo com dados do relatório sobre o sistema de refúgio no Brasil de 2010 a 2016 (CONARE, 2017), enquanto no período de 2010 a 2012 apenas 9 venezuelanos solicitaram refúgio no Brasil, somente em 2013 foram 55 solicitações – um aumento de mais de seis vezes em relação aos dois anos anteriores. Apesar do grande aumento nas solicitações de refúgio de venezuelanos em pouco tempo, nesse período, as solicitações ainda eram um número pequeno e que não chamava a atenção das autoridades brasileiras. Contudo, de 2013 a 2016, as solicitações praticamente quadruplicaram ano a ano: em 2014, foram registradas 209 solicitações; em 2015, 829 e, em 2016, 3.375. Ou seja, ao todo, de acordo com dados do CONARE (2017), de 2010 a 2016, o Brasil recebeu 4.477 solicitações de refúgio de venezuelanos, as quais, até o início de 2017, estavam pendentes de análise.

Logo, em face do impacto que o aumento nas solicitações de refúgio por parte de venezuelanos provocou no CONARE e do grande número de venezuelanos com situação migratória indefinida, a solução encontrada pelo governo foi a criação da RN n.º 126/2017/CNIg. Com a resolução, o governo espera(va) reduzir o número de solicitações de refúgio no CONARE e regularizar a situação migratória daqueles que porventura não se enquadrem no conceito de refugiado. Contudo, segundo Fernandes e Faria (2017), muitos venezuelanos ainda preferem a solicitação do refúgio à autorização de permanência temporária, tendo em vista que a primeira é gratuita e a segunda possui cobrança de taxa. De acordo com dados do Ministério da Justiça (BRASIL, 2018), em 2017, foram registradas 17.865 solicitações de refúgio de venezuelanos em Roraima.

*

Este capítulo teve como objetivo apresentar uma breve contextualização sobre os novos fluxos migratórios em direção ao Brasil. Em conclusão, o que se pôde notar é que a resposta do governo a esses fluxos, além de reativa e nem sempre bem planejada, mostra uma postura ambígua do Brasil em relação às migrações internacionais (UEBEL, 2016). Diante de situações-problema, tem-se optado – mesmo que, em alguns casos, com hesitação⁶ – por soluções que buscam passar a imagem de que o Brasil é um país acolhedor e aberto à imigração. De fato, nos últimos anos, foram criadas medidas que facilitam a imigração para o Brasil; contudo, quão acolhedor o país é? Que medidas estão sendo criadas para colaborar com a integração dos imigrantes?

Tendo em vista as respostas que o Estado brasileiro tem oferecido perante o crescimento na imigração e busca por refúgio no país, faz-se necessário também refletir sobre as medidas tomadas em relação à integração desses fluxos migratórios na sociedade brasileira. Assim sendo, discuto neste trabalho as medidas para a integração oferecidas pelo governo brasileiro no que diz respeito à oferta de cursos de PLAc.

No tocante especificamente ao conceito de integração, por ser uma questão complexa e transversal, não existe um consenso sobre como definir o que seria integrar imigrantes. Contudo, discutir sobre integração é imprescindível porque, evidentemente, o acolhimento e a abertura à imigração não se resumem à concessão de vistos, refúgio ou autorização de residência.

Ora, a partir do momento em que imigrantes ou solicitantes de refúgio se instalam em um país, eles precisam encontrar um lugar nessa nova sociedade. E isso não apenas em relação a necessidades concretas, como moradia, mas também em relação a aspectos culturais e sociais (PENNINX, 2003).

Nesse sentido, neste trabalho, concebo integração como o processo pelo qual os imigrantes são aceitos pela sociedade, tanto individual quanto coletivamente. Nesse processo, existem duas partes envolvidas: os imigrantes, com suas características, esforços e adaptação, e a sociedade receptora, com suas interações com esses recém-chegados e suas instituições. É

⁶ As respostas aos fluxos de haitianos e venezuelanos ilustram bem essa hesitação. No caso dos haitianos, o refúgio foi negado, mas foi oferecida a possibilidade de um visto humanitário. Contudo, em um primeiro momento, há cotas para a emissão de vistos, as quais foram revogadas somente após a constatação de que a restrição no número de vistos não diminuiria o fluxo de imigrantes para o país (pelo contrário, só incentivaria a ação de coiotes). Em relação ao fluxo de venezuelanos, a hesitação ficou ainda mais patente quando o governo publicou em fevereiro de 2017 uma resolução normativa oferecendo a possibilidade de autorização de residência temporária, anulou essa resolução no dia seguinte e publicou, no início de março, finalmente, a RN 126/2017/CNIg, com o mesmo teor da que havia sido anulada.

a interação entre essas duas partes que determinará a direção e o resultado final do processo de integração. Todavia, cabe destacar que os imigrantes e a sociedade receptora são parceiros desiguais, tendo em vista que a sociedade, em termos de sua estrutura institucional e da maneira como reage aos recém-chegados, tem muito mais influência sobre os resultados do processo de integração (PENNINX, 2003).

Mais que isso, compreendo que integração também é ofertar aos recém-chegados o direito à contestação, à legitimidade da dissidência e a ser diferente. Ou seja, integrar, neste contexto, diz respeito à incorporação dos imigrantes a um processo democrático de participação e negociação que molda o futuro, mas sem conformar e confinar essas pessoas a desfechos preestabelecidos pelo *status quo* (LI, 2003).

Destaco que essa maneira entender o conceito com base em Penninx (2003) e Li (2003) se coaduna com a definição de “integração” do Glossário sobre Migração da OIM (2011). Segundo a publicação,

[...] a “integração” pode ser definida como o processo pelo qual os migrantes se tornam aceitos na sociedade, tanto como indivíduos quanto como grupos. Geralmente diz respeito a um processo de mão dupla, com adaptação dos migrantes e das sociedades de acolhimento, sendo que os requisitos específicos para aceitação na sociedade receptora variam de país para país. (OIM, 2011, p. 51, tradução nossa)

Além disso, um ponto importante que a definição de integração do Glossário sobre Migração da OIM possui e que não aparece de forma tão clara nas definições de Penninx (2003) e Li (2003) aqui apresentadas é de que integração não implica necessariamente uma solução permanente, uma vez que integrar requer considerar os direitos e obrigações, por parte tanto dos migrantes quanto das sociedades receptoras, no acesso a diferentes tipos de serviços e ao mercado de trabalho, bem como na identificação e respeito a um conjunto central de valores que ligam os migrantes e as sociedades que os recebem em um propósito comum.

Isso posto, a “integração” não pode ser confundida com a “assimilação”, que é a adaptação de um grupo étnico ou social (em geral, uma minoria) a outro, envolvendo a incorporação de idioma, tradições, valores, costumes e comportamento ou interesses fundamentais do grupo a ser “assimilado” (OIM, 2011).

No processo de assimilação, embora as práticas culturais tradicionais do grupo “assimilante” muitas vezes não sejam abandonadas por completo, quando/se isso ocorre, o grupo passa a ser socialmente indistinguível dos outros membros da sociedade (OIM, 2011), de forma diversa do que acontece com a integração, que permite a diferença, conforme destacado acima.

Dessa forma, neste trabalho, ao tratar de medidas para a integração de imigrantes no que diz respeito à oferta de cursos de PLAc, quando for defendida a necessidade de mais apoio e investimentos a iniciativas com o objetivo de promover o ensino de língua de acolhimento, não se deve entender como intenção de impor aos imigrantes a necessidade de aprendizagem do português, mas sim como a imprescindibilidade de oferecer-lhes meios para aprender a língua portuguesa, caso desejem.

Tendo em vista que é por meio da língua(gem) que agimos no mundo, investir na oferta de meios para os imigrantes aprenderem a língua portuguesa é uma forma de facilitar-lhes o direito à contestação, à legitimidade da dissidência e a ser diferente e favorecer a incorporação a um processo democrático de participação (LI, 2003).

2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUA

No primeiro capítulo, realizei uma breve contextualização sobre os novos fluxos migratórios em direção ao Brasil e apresentei o conceito de integração adotado neste trabalho. Agora, neste segundo capítulo, dando prosseguimento à discussão, passo a tratar sobre políticas linguísticas e ensino de língua.

Para tanto, divido o texto em três partes: em um primeiro momento, mostro como se desenvolveram historicamente as pesquisas acadêmicas na área de Políticas Linguísticas. Na segunda seção, trato de algumas iniciativas de políticas linguísticas oficiais para ensino de língua para adultos imigrantes em alguns países, como Suécia, França, Alemanha, Canadá, Austrália, e Portugal. Por fim, na terceira seção, discuto sobre PLA no Brasil, apresentando algumas políticas linguísticas para a área e ações de PLAc no país.

2.1 Desenvolvimento das pesquisas acadêmicas sobre políticas linguísticas.

Pode-se afirmar que as discussões sobre Políticas Linguísticas no campo dos Estudos da Linguagem são recentes – e talvez essa seja a razão pela qual, no meio acadêmico, de modo geral, esses estudos ainda ocupem uma posição marginal. Segundo Ramanathan, Morgan e Moore (2007), existe um problema com as políticas linguísticas relacionado ao fato de que elas – ao contrário das políticas econômicas, educacionais, migratórias, etc. – raramente estão expressas em documentos sob o rótulo de “políticas linguísticas”. Para os autores, a ausência de tal nomenclatura e marcadores que as outras políticas possuem coloca as políticas linguísticas em uma posição marginal, transiente e de “inexistência”, enquanto as demais políticas assumem uma posição *mainstream*.

Na literatura especializada, é atribuído a Haugen (1959, 1966) o primeiro uso do termo “planejamento linguístico”. Contudo, também é bastante comum (mais ainda atualmente encontrar a expressão “política(s) linguística(s)” para fazer referência às intervenções deliberadas na língua(gem) ou o uso das duas expressões conjuntamente, como “planejamento e política linguística”. Além desses termos, em trabalhos realizados durante o período inicial das pesquisas acadêmicas da área (décadas de 1950 - 1960), encontram-se outros. De acordo com Cooper (1989), é possível que o primeiro termo a aparecer nas publicações da área tenha sido “engenharia da linguagem”, mas também podemos nos deparar com expressões como “glotopolítica”, “desenvolvimento da linguagem” ou “regulação da linguagem”.

Já no cenário brasileiro, Ribeiro da Silva (2013) afirma que, por mais que também observemos incerteza e alternância no emprego das terminologias, é mais frequente o uso da expressão “política linguística” tanto para se referir ao processo de implementação de decisões sobre línguas por meio de estratégias políticas (tais como políticas educacionais que objetivam influenciar o comportamento dos falantes em relação à aprendizagem e/ou uso dos códigos) quanto para tratar de tópicos como oficialização, escolha de alfabeto para a representação gráfica e/ou definição sobre o status das línguas. Sendo assim, neste trabalho, opto pelo uso do termo política linguística, por ser o mais recorrente na atualidade e por englobar a ideia de “planejamento linguístico”, mas, para ser mais fiel aos autores referenciados, prefiro o termo “planejamento linguístico” quando retomo trabalhos que empregam essa expressão.

Embora as intervenções na língua(gem) e comunicação propriamente ditas existam desde sempre (CALVET, 2007; NEKVAPIL, 2011), as pesquisas acadêmicas sobre política linguística começaram apenas nas décadas de 1950 e 1960. De acordo com Ricento (2000), é possível dividir em três fases históricas as pesquisas em Planejamento e Política Linguística, a saber: descolonização, estruturalismo e pragmatismo; fracasso da modernização, sociolinguística crítica e acesso; nova ordem mundial, pós-modernidade e direitos humanos linguísticos. Segundo o autor, essa divisão leva em conta três fatores: macro-sociopolítico, epistemológico e estratégico. O primeiro se refere a eventos e processos em nível nacional ou supranacional, como formação (ou desintegração) do Estado, guerras, migrações, globalização do capital e comunicações; o segundo considera paradigmas de conhecimento e pesquisa, como o Estruturalismo e o Pós-modernismo nas Ciências Sociais e Humanas, a teoria da escolha racional e o Neomarxismo na Economia e Ciência Política; por fim, o terceiro aspecto – o estratégico – se relaciona aos fins para os quais a pesquisa é conduzida, ou seja, as razões explícitas ou implícitas pelas quais os pesquisadores realizam determinados tipos de estudo.

Nas subseções a seguir, baseio-me nessa divisão de Ricento (2000) para tratar brevemente das três fases históricas da pesquisa acadêmica em Planejamento e Política Linguística.

2.1.1 Descolonização, estruturalismo e pragmatismo: o início das pesquisas acadêmicas sobre política e planejamento linguístico (1960 – 1970)⁷

⁷ Os anos entre parênteses correspondem ao período em que os estudos e pesquisas da área seguiam, em sua maioria, as tendências de cada fase. Isso não quer dizer que, nos anos indicados, não existiram estudos com

De acordo com Ricento (2000, p. 197), em sua primeira fase, os estudos em Planejamento e Políticas Linguísticas tiveram, desde suas perguntas de pesquisa até as metodologias e objetivos traçados, forte influência do processo de descolonização na África e Ásia e formação de novos Estados Nacionais, do Estruturalismo nas Ciências Sociais e da crença generalizada – pelo menos no Ocidente – de que os “problemas” linguísticos poderiam ser resolvidos por meio de planejamento, especialmente no setor público.

Como a divisão política dos novos Estados-Nacionais na África e na Ásia havia sido definida a partir do colonialismo europeu, era comum não haver correspondência entre as novas fronteiras políticas e as unidades étnico-culturais preexistentes, o que acabou favorecendo o surgimento de conflitos, revelando-se um entrave para o desenvolvimento dos novos países e indo de encontro à ideologia dominante de “um país, um povo, uma língua”.

Sob a influência desse contexto, a partir de meados da década de 1960, surgem diversas pesquisas sobre codificação linguística e padronização da ortografia para a elaboração de gramáticas e dicionários (planejamento de *corpus*) e sobre o papel e função da(s) língua(s) para servir de base para leis e emendas constitucionais estabelecendo o que é língua oficial, de instrução, etc. (planejamento de *status*).

Subjacente ao interesse por pesquisas voltadas para o planejamento de *corpus* e planejamento de *status*, em geral, estava a ideia de que apenas línguas “desenvolvidas” (ou línguas capazes de se desenvolverem) serviriam para língua nacional nos novos países que estavam surgindo. Nesse momento, entendia-se que uma língua desenvolvida era escrita, padronizada e adaptável às demandas do avanço tecnológico e social (RICENTO, 2000).

Desse modo, nesta fase, o conhecimento dos linguistas foi amplamente utilizado para o desenvolvimento de gramáticas, sistemas de escrita, dicionários (planejamento de *corpus*) para as línguas indígenas dos novos Estados Nacionais. Por sua vez, os estudos sobre os papéis e funções das línguas (planejamento de *status*) buscavam as línguas para servir aos objetivos de modernização e construção nacional. Segundo Ricento (2000), era consenso – pelo menos entre os sociolinguistas ocidentais – que as línguas europeias (geralmente inglês ou francês) deveriam ser usadas para domínios formais e especializados, enquanto as línguas locais (indígenas) deveriam ser usadas apenas para outras funções.

2.1.1.2 Fracasso da modernização, sociolinguística crítica e acesso – a segunda fase (1980 – 1990)

outras orientações/perspectivas, ou que, atualmente, não encontremos estudos seguindo tendências mais comuns a fases anteriores da disciplina.

De acordo com Ricento (2000), a segunda fase das pesquisas acadêmicas sobre política e planejamento linguístico foi marcada pela continuação de alguns dos temas presentes na primeira fase (planejamento de *corpus*, planejamento de *status* e busca pela resolução de “problemas” linguísticos) e pela crescente conscientização dos efeitos negativos e das limitações das teorias e modelos de planejamento linguístico.

Com a percepção de que os projetos com vistas à “modernização” dos novos Estados-Nação estavam falhando e esses novos Estados estavam, em alguns aspectos, mais dependentes dos seus antigos colonizadores do que haviam sido durante o período colonial, começaram a surgir pesquisas considerando as relações entre os papéis das línguas e das culturas e a hierarquização e estratificação da população.

De acordo com Ricento (2000), nesta fase, passou-se a entender que, na prática, valorizar certas línguas e variedades linguísticas no processo de planejamento linguístico nacional acabava limitando a utilidade de milhares de línguas indígenas e a influência de seus falantes na (re)construção nacional.

Assim, a diversidade linguística que, na fase anterior, era considerada problemática, passou a ser vista como positiva e a sua preservação se tornou um dos principais objetivos das pesquisas sobre políticas linguísticas, pois comunidades minoritárias deveriam possuir o direito de utilizar e cultivar suas línguas maternas sem sofrer nenhuma espécie de coerção ou constrangimento (MÜHLHÄUSLER, 1996, 2000).

2.1.1.3 Nova ordem mundial, pós-modernidade e direitos humanos linguísticos (1980 – atualidade)

A terceira e última fase das pesquisas acadêmicas sobre Planejamento e Política Linguística começa aproximadamente em meados dos 1980 e se estende até os dias atuais. Nesta fase, eventos como o colapso da União Soviética e da Europa Oriental, o fim da Guerra Fria, o ressurgimento de pequenas nações e línguas regionais dentro dos antigos Estados-Nação europeus e o fenômeno da globalização exerceram grande influência sobre os estudos e pesquisas da área (RICENTO, 2000; FERGUSON, 2006), colaborando para o crescimento do interesse por discussões sobre o *status* das línguas, perdas linguísticas, direitos humanos linguísticos e o papel das ideologias dentro das políticas linguísticas.

Com todos os avanços da área e as pesquisas tratando sobre novos temas, as categorias “*planejamento de status*” e “*planejamento de corpus*” propostas por Kloss (1969) já não contemplavam mais todas as facetas do planejamento e das políticas linguísticas e novas categorias foram criadas, a saber: *planejamento de aquisição* (COOPER, 1989), *planejamento*

de usos (WELSH LANGUAGE BOARD, 1993), *planejamento de prestígio* (AGER, 2005) e *planejamento discursivo* (LO BIANCO, 2004).

Em relação a essa divisão, vale destacar que, embora seja operacional para algumas discussões teóricas, para os fins deste trabalho, ela não se faz relevante. Além disso, a separação de tipos de planejamento linguístico em diferentes categorias revela a tendência das pesquisas na área de estabelecer uma hierarquização entre políticas linguísticas e planejamento e de considerar que as políticas linguísticas são implementadas conscientemente por meio de agentes – sejam linguistas, sejam membros do governo.

Todavia, não obstante essa tendência existente, no início da década de 1980 – mais precisamente, em 1981 –, Tollefson, discutindo políticas linguísticas em nível nacional, tratou de *Planejamento Linguístico Centralizado e Planejamento Linguístico Descentralizado*, indicando o início de uma importante mudança na forma de analisar e debater planejamento e políticas linguísticas.

De acordo com Tollefson (1981), os processos de planejamento linguístico podem ser analisados levando em consideração a organização dos sistemas de tomada de decisão que lidam com os chamados “problemas linguísticos”. O autor, na esteira de Berman (1978), discute a (des)centralidade das políticas a partir do grau de envolvimento das iniciativas locais na formulação e implementação de um planejamento linguístico e do escopo (local, regional, nacional) dos resultados pretendidos. Disso decorre que é considerado planejamento linguístico centralizado aquele caracterizado pela predominância do papel de agentes governamentais no estabelecimento das prioridades e das metas a serem alcançadas e que são compreendidos como planejamento linguístico descentralizado os processos de planificação linguística marcados pelo protagonismo de agentes locais, que possuem maior influência e controle sobre a formulação e implementação das políticas.

Para o autor, as categorias “centralizado” e “descentralizado” são identificadas a partir de três critérios: grau de articulação dentro do sistema de planejamento; grau de adaptação do planejamento e a proporção das perspectivas de implementação macro *versus* micro (TOLLEFSON, 1981, p. 185)⁸.

Em geral, os processos de elaboração e implementação de qualquer planejamento ocorrem em contextos bastante complexos de instituições e agências organizadas hierarquicamente. Em uma política nacional, por exemplo, o governo federal – normalmente composto por mais de uma unidade com poder legislativo e executivo – implementa suas

⁸ Tollefson (1981, p. 177) destaca que esses critérios são originários das pesquisas sobre planejamento, mas que podem ser operacionais para as análises sobre planejamento linguístico.

políticas por intermédio de organizações locais, como governos estaduais ou municipais, grupos de interesse, unidades judiciais e indivíduos com diversos graus de autonomia, sendo essa interação entre componentes, geralmente complexa e atravessada por perspectivas, objetivos e problemas diferentes e – muitas vezes – conflitantes, que define o grau de articulação do planejamento.

Desse modo, o grau de articulação diz respeito ao grau em que os agentes centrais do processo de planificação linguística (1) exercem autoridade sobre os órgãos de implementação, (2) determinam a organização desses órgãos e (3) controlam seus objetivos, interesses e perspectivas (TOLLEFSON, 1981, p.178). Já o segundo critério, o grau de adaptação, refere-se a como as políticas linguísticas são interpretadas e adaptadas durante o processo de implementação (idem, p. 179).

Por fim, a implementação de um planejamento pode ser discutida a partir de diferentes perspectivas. Um plano formulado em esfera federal pode requerer a participação de autoridades locais para que sua implementação tenha sucesso. Assim, da perspectiva da macroimplementação, ou seja, do ponto de vista das autoridades federais, a problemática da implementação consiste em desenvolver estratégias para influenciar as autoridades locais a implementarem de modo efetivo o plano elaborado (TOLLEFSON, 1981). Por seu turno, quando observada pelas autoridades locais, isto é, quando analisada pelo prisma da microimplementação, a implementação é diferente: nessa perspectiva, segundo Tollefson (1981), as autoridades locais devem elaborar as suas próprias políticas e procedimentos, adaptar a organização local para o plano e execução. Assim, na perspectiva da macroimplementação, a implementação bem-sucedida significa que o planejamento realizado pelas autoridades federais sofreu pouca adaptação e na perspectiva da microimplementação, por sua vez, uma implementação exitosa ocorre quando políticas e procedimentos locais são realizados e que pouca adaptação dessas políticas e procedimentos é necessária (idem). Logo, de acordo com Tollefson (1981), considerando os critérios acima discutidos, para a planificação ser considerada *centralizada*, é preciso que ela apresente um sistema de planejamento fortemente articulado, relativamente pouca adaptação do planejamento e predominância da perspectiva da macroimplementação. Para ser *descentralizada*, é necessário um sistema de planejamento pouco articulado, uma ampla gama de adaptações do planejamento e o domínio da perspectiva da microimplementação.

Após a publicação do artigo de Tollefson (1981), outros trabalhos surgiram levantando a discussão de como o planejamento linguístico, no processo de implementação, pode ter resultados diferentes dos planejados ou esperados. Um exemplo é o artigo intitulado

“*Unplanned’ Language Policy and Planning*”, de Baldauf (1994). Em seu texto, o autor afirma que, apesar do crescimento das pesquisas no campo das políticas e planejamento linguístico, pouca atenção havia sido dada até o momento aos aspectos não planejados do planejamento linguístico (BALDAUF, 1994, p. 82) e, então, levanta quatro razões para observar tais facetas na planificação linguística.

De acordo com o autor, o primeiro motivo para se atentar tanto ao que foi planejado quanto ao que não se planejou é que, frequentemente, os aspectos planejados e os não planejados coexistem. Desse modo, como os aspectos não planejados podem interagir com os planejados e alterá-los ou corrompê-los, o elaborador do planejamento linguístico, ao ignorar os aspectos não planejados de uma situação, arrisca-se. A segunda razão para prestar atenção aos aspectos não planejados é que a própria ausência de um planejamento linguístico, muitas vezes, vai fornecer informações sobre importantes variáveis sociais e políticas para se considerarem na elaboração do planejamento. A terceira e penúltima justificativa apresentada por Baldauf (1994) em seu artigo consiste no fato de que as políticas e decisões sobre planejamento linguístico estão relacionadas a questões de poder. Além disso, como a língua(gem) é um meio utilizado por todos, uma mudança linguística planejada, especialmente em nível macro, tem o potencial de afetar todos em uma sociedade. Por fim, como a língua(gem) é uma habilidade que todos os seres humanos possuem com um razoável grau de competência, esse é um campo em que todos participam e podem reivindicar algum conhecimento. Assim sendo, muitas pessoas não hesitam em se envolver em atividades de planejamento linguístico de pequena escala e em nível micro, mesmo que os elaboradores do planejamento e essas próprias pessoas não classifiquem essas iniciativas locais como planejamento linguístico (BALDAUF, 1994).

Além dos artigos de Tollefson (1981) e Baldauf (1994), nos quais já começava a ganhar proeminência a noção de *agentividade*⁹ nas políticas linguísticas, vale destacar o livro *Linguistic Culture and Language Policy*, de Schiffman (1996)¹⁰, no qual o autor destaca as diferenças entre políticas linguísticas *ouvert* (formalizadas, *de jure*, codificadas, manifestas) e políticas linguísticas *covert* (implícitas, informais, não declaradas, *de facto*, latentes).

Na obra, o autor reforça as afirmações de Baldauf (1994) sobre a pouca discussão a respeito dos aspectos não planejados da planificação linguística e acrescenta que muitos pesquisadores e formuladores de políticas acreditam, sem questionar, nas formulações

⁹ Ricento (2000, p. 208) define *agentividade* como “o(s) papel (papéis) dos indivíduos e das coletividades nos processos de uso das línguas, de atitudes e, em última instância, de políticas linguísticas”.

¹⁰ Vale destacar que, em seu livro, Schiffman (1996) cita Gessinger, autor que, já em 1980, diferenciava as políticas linguísticas entre explícitas e implícitas, ainda que de maneira levemente diferente da sua.

explícitas sobre o status de variedades linguísticas e ignoram o que realmente acontece no solo, no campo, no nível de base. Ou seja, para o autor, as práticas locais e a cultura linguística não são devidamente consideradas, não obstante serem elas o *locus* da política linguística. Isto é, segundo Schiffman (1996), a linguagem – e tudo que se lhe associa – deve estar no centro da política linguística, tanto em termos de sua formação como do seu estudo.

Nesse livro, a argumentação sobre a necessidade de atribuir mais ênfase às práticas locais e à cultura linguística é desenvolvida a partir de exemplos de políticas linguísticas na França, nos Estados Unidos e na Índia. De acordo com o autor, seu livro, a princípio, usaria esses exemplos para discutir diferentes tipos de políticas linguísticas. Entretanto, essa ideia foi abandonada depois, quando ele percebeu que, mesmo nos casos em que há uma política linguística declarada, a política raramente corresponde com o que ocorre de fato ou se encaixa na situação sem problemas, o que dificulta a tipologização e organização das políticas linguísticas em *continuum*. Mais que dificultar, como não é possível esperar uma correspondência entre política e prática, classificar políticas linguísticas em tipologias sem observar o contexto em que elas surgem e/ou ocorrem é, segundo Schiffman (1996), provavelmente fútil ou trivial.

Ainda de acordo com Schiffman (1996), é problemático abordar tipologicamente políticas linguísticas em nível de Estado-Nação porque dentro de um mesmo Estado-Nação, em suas divisões administrativas ou territoriais, as políticas linguísticas podem ser diferentes. Segundo o autor, há tantos níveis de burocracia e complexidade que, mesmo em esfera municipal, as políticas linguísticas podem ser de uma determinada forma em uma escola ou universidade e de outra maneira em uma igreja. Portanto, mesmo que haja uma política linguística explícita garantida em nível federal ou central, o efeito dessas políticas pode ser mínimo em nível local (ou os recursos e meios para garanti-las serem inadequados).

Em suma, Schiffman (1996) argumenta que, no estudo das políticas linguísticas, não se deve focar apenas no planejamento explícito ou considerar que uma política funciona ou é exatamente como o que está escrito ou declarado. Para o autor, políticas linguísticas são, antes de tudo, construção social. Nesse sentido, políticas linguísticas até podem ser compostas por elementos explícitos – de natureza jurídica, administrativa, constitucional e/ou legal – existentes nas jurisdições, mas, ao considerá-las construção social, havendo ou não textos e elementos declarados, passa-se a admitir que elas se baseiam principalmente na cultura linguística, isto é, na soma das ideias, valores, crenças, atitudes e demais bagagem cultural que os falantes trazem consigo para suas relações com a língua(gem).

Para Ribeiro da Silva (2013), a discussão de Schiffman (1996) constitui um avanço significativo para a área de Políticas Linguísticas por colocar em evidência que as políticas linguísticas não são homogêneas e que as práticas linguísticas implementadas por uma população em seu dia a dia refletem uma política linguística implícita que, mesmo não sistematizada, possui regras claras.

Oito anos mais tarde, Bernard Spolsky (2004), em *Language Policy*, na esteira de Schiffman (1996) e Baldauf (1994), argumenta que, para se compreenderem as políticas linguísticas na atualidade, é preciso atentar-se às representações linguísticas e práticas e não só ao que está posto nas leis e documentos oficiais. Spolsky (2004, p. xi) afirma que busca, com seu livro, afastar-se do que ele considera “linguicentrismo”¹¹ nas políticas linguísticas para também olhar o conjunto complexo de fatores sociais, políticos, econômicos, religiosos, demográficos, educacionais e culturais que compõem a ecologia completa da vida humana e dentro dos quais estão as políticas linguísticas.

Ao propor que seja considerado o complexo conjunto de fatores dentro dos quais as políticas linguísticas se inserem, Spolsky (2004) defende que as políticas linguísticas oficiais e as políticas *de facto* – aquelas que vigoram na sociedade – não são necessariamente congruentes, logo, as práticas, as crenças e a gestão linguística podem revelar, cada uma, políticas linguísticas diferentes (2004, p. 217). Spolsky ainda vai além e afirma que podem existir políticas linguísticas mesmo que elas não estejam/sejam explícitas ou estabelecidas por autoridades.

A política linguística existe mesmo quando esta não é explicitada ou estabelecida por autoridades. Diversos países, instituições e grupos sociais não possuem políticas linguísticas formais ou escritas. Assim, a natureza de sua política linguística deve ser derivada do estudo das práticas e crenças linguísticas. Mesmo quando políticas linguísticas existem, os efeitos que elas possuem sobre as práticas linguísticas não são garantidos nem consistentes (SPOLSKY, 2004, p. 8, tradução nossa).

Considerando o exposto, é possível afirmar que Spolsky (2004) imprime mais importância ao papel da agentividade nas políticas linguísticas do que havia sido feito até então nos trabalhos da área. Para o autor, “as políticas linguísticas podem se referir a todas as práticas, crenças e decisões sobre a gestão da linguagem por parte de uma comunidade ou de um governo” (SPOLSKY, 2004, p. 9). Com essa definição, Spolsky (2004) sinaliza uma superação da ideia de que primeiro há de se formular uma política para somente depois implementar as ações com vistas a atingir os objetivos predispostos. De acordo com Ribeiro da Silva (2013), esta proposta rompe com o modelo binário que orientou os pesquisadores da

¹¹ Termo cunhado pelo próprio autor, cujo significado é “centrado na língua(gem)”.

área desde o seu surgimento na década de 1960 e no qual existe uma rígida relação hierárquica entre política linguística e planejamento linguístico.

Em síntese, é possível afirmar que Spolsky (2004), ao considerar o complexo conjunto de fatores dentro dos quais as políticas linguísticas se inserem, atribuir maior ênfase ao papel da agentividade e romper com a rígida hierarquia entre políticas linguísticas e planejamento linguístico, marca o início de uma forma muito mais ampla de discutir e analisar políticas linguísticas.

Dois anos após a publicação de *Language Policy* (SPOLSKY, 2004), Shohamy (2006) publica *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*, obra que trata de políticas linguísticas com base em uma ampliação da proposta de Spolsky (2004). Shohamy (2006), apoiando-se na proposta de Spolsky (2004), reforça que, para entender as políticas linguísticas, não basta apenas examinar textos e declarações oficiais e acrescenta que é preciso considerar os diversos mecanismos que determinam as práticas (SHOHAMY, 2006). Logo, de acordo com a autora, para compreender uma política linguística, faz-se necessário analisar o uso dos mecanismos e estudar suas consequências e efeitos sobre as políticas linguísticas *de facto*, já que é por meio desses mecanismos que a política linguística real se cria e se manifesta.

Para Shohamy (2006), os mecanismos são os dispositivos – expressos ou ocultos – utilizados como meios para afetar, criar e perpetuar políticas linguísticas *de facto*. Segundo a autora, são esses mecanismos os responsáveis por estender as políticas linguísticas para o que está além dos documentos oficiais, ou seja, por ampliá-las para os meios utilizados para influenciar as políticas. Nesse sentido, Shohamy (2006) sustenta que não só leis e políticas declaradas devem ser utilizadas para analisar as políticas linguísticas, mas que os mecanismos políticos – as regras e regulamentos, o ensino de línguas, os testes de línguas, a língua nos espaços públicos e a ideologia, mitos, propaganda e coerção – estão no centro da batalha entre ideologia e prática e, portanto, precisam ser considerados. Segundo Shohamy (2006), é a partir desses mecanismos que práticas de linguagem – e, portanto, as políticas *de facto* – são afetadas, criadas ou perpetuadas.

De acordo com a autora, o posicionamento desses mecanismos no centro da disputa entre as ideologias e as práticas permite que eles sirvam, ao mesmo tempo, como os meios pelos quais a ideologia busca afetar a prática e as formas pelas quais a prática pode afetar a ideologia (por meio da resistência a diversas políticas linguísticas, por exemplo).

A partir de Schiffman (1996, 2006), Spolsky (2004) e Shohamy (2006), de modo diferente do que ocorria tradicionalmente na área de políticas linguísticas, passou-se a dar

mais enfoque às políticas *de facto* (e, a partir de Shohamy [2006], aos mecanismos que criam essas políticas) – que não costumavam ser estudadas e analisadas porque são implícitas e mais difíceis de serem observadas. A principal contribuição de Shohamy (2006) no debate sobre políticas linguísticas é a posição de centralidade que a autora atribui aos dispositivos de política linguística, afirmando que é justamente por não termos clareza sobre o poder desses dispositivos que eles conseguem moldar nossos comportamentos e práticas linguísticas de maneira mais efetiva. Sem a consciência de que os dispositivos políticos influenciam nossas “atitudes linguísticas”, não realizamos nenhum questionamento sobre eles e seus possíveis aspectos negativos, o que nos leva geralmente a aceitar aquilo que nos é imposto sem nem cogitar que, talvez, nossos direitos linguísticos podem estar sendo prejudicados.

Em sua obra, a autora dedica um capítulo inteiro à discussão sobre esses mecanismos que afetam as políticas linguísticas *de facto*. Dentre os mecanismos que são discutidos no capítulo, estão: regras e regulamentações, **políticas educacionais linguísticas**, testes linguísticos e a língua(gem) no espaço público.

Aqui, cabe destaque especial ao que Shohamy (2006) entende por políticas educacionais linguísticas (PEL), uma vez que a discussão deste trabalho diz respeito especialmente a elas. Segundo a autora, essas políticas são mecanismo utilizado para criar práticas linguísticas *de facto* em instituições educacionais, especialmente em sistemas educacionais centralizados. De acordo com ela, as PEL podem ser consideradas uma forma de imposição e manipulação das políticas linguísticas, uma vez que são utilizadas pelas autoridades para transformar ideologias em práticas por meio da educação formal.

No entanto, ainda de acordo com Shohamy (2006), as PEL também são usadas como políticas *bottom-up*, como mecanismos de base para negociar, reivindicar e introduzir políticas linguísticas alternativas. Desse modo, as PEL são outro mecanismo pelo qual a ideologia pode se tornar prática ou a prática se tornar ideologia.

Especificamente, as PEL se referem às decisões em contextos escolares e universitários específicos no que diz respeito às línguas faladas em casa (*home languages*) e às línguas estrangeiras e segundas línguas. Segundo Shohamy (2006), tais decisões frequentemente incluem questões como: qual/quais língua(s) ensinar e aprender nas escolas? Quando (e em qual idade) começar a ensinar essas línguas? Por quanto tempo (número de anos e horas de estudo) essas línguas devem ser ensinadas? Por quem, para quem (quem é qualificado para ensinar e quem irá ou deverá aprender) e como (quais métodos, materiais, testes etc.)?

Nessa mesma linha, também para Garcez e Schulz (2016), as políticas linguísticas vão além das políticas oficiais. Segundo os autores:

onde há gente, há grupos de pessoas que falam línguas. Em cada um desses grupos, há decisões, tácitas ou explícitas, sobre como proceder, sobre o que é aceitável ou não, e por aí fora. Vamos chamar essas escolhas – assim como as discussões que levam até elas e as ações que delas resultam – de *políticas*. Esses grupos, pequenos ou grandes, de pessoas tratam com outros grupos, que por sua vez usam línguas e têm as suas políticas internas. Vivendo imersos em linguagem e tendo constantemente que lidar com outros indivíduos e outros grupos mediante o uso da linguagem, não surpreende que os recursos de linguagem lá pelas tantas se tornem, eles próprios, tema de política e objetos de políticas explícitas. Como esses recursos podem ou devem se apresentar? Que funções eles podem ou devem ter? Quem pode ou deve ter acesso a eles? Muito do que fazemos, portanto, diz respeito às políticas linguísticas. (GARCEZ; SCHULZ, 2016, p. 2)

Assim, como se pôde observar, a área de Políticas Linguísticas desenvolveu, ao longo de seus anos de existência, diferentes tipos de abordagens e categorias na busca por uma melhor compreensão, análise e avaliação das políticas concernentes às línguas e seus usos. Entretanto, faz-se importante destacar que, embora aqui as abordagens e conceitos estejam separados em períodos da história da disciplina, isso não significa que formas de abordar políticas linguísticas e de conceituá-las utilizada no início da disciplina acadêmica tenham sido completamente abandonadas e não sejam mais utilizadas na atualidade. A divisão realizada visa apenas a apresentar o desenvolvimento das políticas linguísticas enquanto disciplina acadêmica, mostrar em quais contextos as diferentes abordagens da área surgiram e quais eram as tendências do campo em cada momento histórico.

Considerando o desenvolvimento da disciplina e de suas abordagens ao longo dos anos, encerro esta subseção esclarecendo como mobilizarei o conceito de políticas linguísticas para analisar os dados deste trabalho. Neste estudo, políticas linguísticas serão compreendidas como tentativas de intervenção na língua(gem) e nos comportamentos linguísticos que estão sempre atravessadas por ideologias e crenças em relação às línguas. Essas tentativas podem ser tanto planos, leis, regulamentações – que partem, geralmente, de agentes oficiais e seguem uma direção *top-down* – ou ações concretas, isto é, iniciativas locais ou individuais, em geral, não sistematizadas e formalizadas, que seguem uma direção *bottom-up*.

2.2 Ensino de língua para imigrantes em diferentes países: alguns exemplos de políticas oficiais

Nesta seção, apresento as políticas oficiais de ensino de língua para imigrantes de alguns países, como Alemanha, Austrália, Canadá, França, Suécia e Portugal. Com esses

exemplos, o objetivo não é tratar minuciosamente sobre cada um desses programas ou realizar comparações entre eles, mas entender, em linhas gerais, como se organizam e funcionam os cursos de língua para imigrantes em diferentes locais, a fim de contribuir para a discussão sobre língua e integração dos imigrantes nas sociedades receptoras (no caso deste trabalho, com a finalidade de colaborar para a discussão acerca do ensino de língua portuguesa para imigrantes deslocados forçados no Brasil).

Os países apresentados foram escolhidos devido à importância política e econômica que possuem e/ou por serem destinos procurados por grande parte dos imigrantes no mundo. Além disso, a seleção se pautou na importância do papel que os governos desses países possuem na elaboração e implementação de políticas formais para a integração de imigrantes.

Cabe destacar, no entanto, que esta apresentação da organização e funcionamento dos programas de ensino de língua para imigrantes se baseia no que está descrito nas políticas oficiais e não refletem obrigatoriamente o que acontece na prática, pois, como vimos anteriormente neste capítulo, as políticas linguísticas oficiais e as políticas *de facto* não são necessariamente congruentes (SCHIFFMAN, 1996; SPOLSKY, 2004; SHOHAMY, 2006).

Suécia

Na Suécia, a preocupação do governo com o ensino de língua de acolhimento para imigrantes está presente desde a metade da década de 1960¹². Contudo, foi apenas no ano de 1986 que o ensino de língua sueca para imigrantes deixou de ser uma atividade piloto, sem currículo formal e sem pré-requisitos básicos para os professores, e se tornou um programa educacional permanente (LINDBERG e SANDWALL, 2007).

Atualmente, a formação linguística na Suécia é direito de todos¹³ os imigrantes com mais de 16 anos e é parte obrigatória do plano de introdução. Como a oferta das aulas de sueco para imigrantes (SFI) está sob responsabilidade dos poderes municipais, os cursos podem variar bastante de um local para outro: enquanto algumas cidades possuem uma oferta altamente desenvolvida – incluindo formação linguística adaptada para profissões específicas –, em outros lugares, a oferta é bastante limitada (OECD, 2014). Apesar disso, todas as municipalidades são obrigadas a oferecer, pelo menos, 15 horas semanais de SFI, com cursos que devem durar, no mínimo, 525 horas (OECD, 2016). No SFI, a tutoria em língua sueca é

¹² Cf. Höhne (2013) para uma perspectiva histórica dos programas de integração linguística de imigrantes laborais na Suécia e em outros países (Áustria, Bélgica, França, Alemanha e Holanda).

¹³ São exceções os imigrantes com conhecimento de dinamarquês ou norueguês.

organizada em três trajetórias de estudo (1 – 3) e possui quatro cursos ao todo (A – D)¹⁴. Cada trajetória é composta por dois cursos – um mais básico e outro mais avançado – e os estudantes recebem uma nota (aprovado ou aprovado com distinção) ao final de cada curso completado (SUÉCIA, 2016).

Embora aceite estudantes durante o ano todo, para assistir às aulas do SFI, o interessado precisa ir até um centro do programa e participar de uma entrevista. Caso já possua algum conhecimento de língua sueca, além da entrevista, também é realizado um teste de nivelamento com o interessado. Independentemente do nível, todos os cursos iniciam com uma introdução para que os alunos entendam sobre o funcionamento da escola e do próprio SFI. Também é na parte de introdução que o estudante desenvolve seu plano de estudos e define por quanto tempo irá frequentar o curso.

França

Na França, as primeiras iniciativas com vistas a favorecer a integração dos migrantes à sociedade por meio do ensino da língua francesa datam de meados dos anos 1960 e tiveram início com o trabalho voluntário de militantes (ORIV, 2009), fortemente marcados por valores humanistas e de orientação freireana, que buscavam a “alfabetização consciente das massas trabalhadoras” (ETIENNE, 2004, p. 25).

Nesse período, segundo Höhne (2013), da perspectiva da integração linguística dos imigrantes, em comparação com outros países, a França se encontrava em uma situação privilegiada, já que possuía um público relativamente homogêneo¹⁵ – imigrantes do sexo masculino, francófonos ou com língua materna próxima do francês –, que, em geral, precisava apenas ser ensinado a ler e escrever em francês. Todavia, apesar de terem começado ainda nos anos 1960, as políticas oficiais na França tiveram início apenas vinte anos depois (HÖHNE, 2013). Segundo a autora, o Alto Conselho para Integração (em francês, *Haut Conseil à l'Intégration*, HCI) foi fundado apenas no final dos anos 1980 e a implementação oficial dos planos de recepção em nível departamental começou somente em 1993, incluindo, no ano seguinte, em 1994, os cursos de língua como parte integrante dos planos.

Após diversas mudanças nas políticas de integração e nos programas de formação linguística de imigrantes, desde 2009, o ensino de língua francesa para imigrantes recém-chegados ou já instalados na França é coordenado pelo Escritório Francês de Integração e

¹⁴ Os cursos possuem a seguinte correspondência com o Quadro Europeu Comum de Referência: curso A (nível A1), curso B (A1 – A2), curso C (A2 – A2+) e curso D (B1 – B1+).

¹⁵ A maioria dos imigrantes da França nesse período era do Magreb, de países da África Ocidental ou do Sudeste Asiático, ou possuía como língua materna o espanhol ou português.

Imigração (CREFOR, 2013). Atualmente, são peças centrais da política de integração o Contrato de Acolhimento e de Integração (CAI) e o Diploma Inicial de Língua Francesa (DILF).

Obrigatório desde 1º de janeiro de 2007, o CAI consiste em um contrato de acolhimento e integração firmado entre o Estado e o imigrante, que foi criado, segundo o governo francês, para preparar a integração republicana do imigrante à sociedade francesa¹⁶. Nesse contrato, o governo oferece aos imigrantes, em caso de necessidade, uma formação linguística com duração de até 400h. Além desses cursos, são oferecidas, fora do CAI (“*actions hors CAI*”), de 15000 a 18000 vagas por ano de formação linguística para imigrantes já instalados na França (CREFOR, 2013). Vale destacar que a oferta de formação linguística do Escritório Francês de Integração e Imigração em cada departamento é garantida por instituições prestadoras de serviço que devem realizar cursos de acordo com as necessidades dos imigrantes (em relação à duração e ao ritmo da formação) e emitir certificados para todos os níveis concluídos: de A1.1 a B1 (oral). Desde 2013, os cursos de língua francesa para acolhimento e integração de imigrantes são diferenciados dos cursos de “Francês Língua Estrangeira” (FLE) e ofertados sob a rubrica “Francês Língua de Integração” (FLI)¹⁷.

No âmbito do CAI, os cursos podem ser realizados pelos imigrantes (de países que não pertencem à União Europeia), signatários do CAI, que não tiveram um resultado satisfatório no teste inicial de conhecimentos em língua francesa (DILF). Por sua vez, os cursos “fora do CAI” (*hors CAI*) são destinados aos imigrantes que chegaram à França antes de 2006 e ainda não tiveram a oportunidade de aprender a língua francesa e que desejam maior autonomia, conseguir um emprego ou nacionalidade francesa.

Além dos cursos oferecidos pelo Escritório Francês de Integração e Imigração, existem os Ateliês Sóciolinguísticos (ASL) – cofinanciados pela Direção de Acolhimento, Integração e Cidadania –, o programa “abrir a escola aos pais para integrar com sucesso” e a possibilidade de aprender a língua francesa junto com a qualificação profissional.

Os ASL são organizados, em geral, por associações de moradores e buscam manter ou restabelecer os laços sociais nos bairros. Nesses ateliês, é ofertada aos participantes a possibilidade de um aprendizado personalizado, que pode incluir, se necessário, o ensino de

¹⁶ Ver o artigo L 311-9 (modificado pela lei n.º 2016-274, de 27 de março de 2016, art. 1): https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=BB79532788DC0E09BA281645FDF743B2.tpdila21v_3?idSectionTA=LEGISCTA000006163227&cidTexte=LEGITEXT000006070158&dateTexte=20161031, acesso em 17 mai. 2017.

¹⁷ A rubrica FLI foi criada em 2011 e é uma extensão do FLE que diz respeito ao ensino de francês para adultos imigrantes não francófonos que desejam se estabelecer na França.

língua francesa. Por seu turno, o programa “abrir a escola aos pais para integrar com sucesso” foi lançado em 2008, em uma parceria entre Ministério da Integração e Ministério da Educação, para oferecer, nas próprias escolas, formação linguística gratuita em língua francesa para pais de estudantes estrangeiros e imigrantes de países fora da União Europeia. O objetivo principal desses cursos é melhorar a proficiência em francês dos pais de estudantes estrangeiros para que eles possam compreender melhor o funcionamento do sistema escolar na França e acompanhar mais de perto a educação de seus filhos. Por fim, o aprendizado de língua francesa junto com a formação profissional é regulamentado pela lei n.º 2004-391, de 4 de maio de 2004, que inseriu no artigo L6313-1 do Código de Trabalho (FRANÇA, 2004) a formação linguística dos imigrantes nas atividades de formação profissional contínua.

Alemanha

Na Alemanha, assim como na França, as primeiras iniciativas para ensino de acolhimento surgiram na década de 1960 e partiram de voluntários ou instituições privadas. De acordo com Hübschmann (2015, p. 14), “apesar da inegável presença de grupos de migrantes, até recentemente a Alemanha não se considerava um país de imigração”.

Contudo, em 2005, entrou em vigor a nova Lei de Migração no país e, desde então, o governo tem buscado incentivar os migrantes a aprenderem sobre a língua alemã, sobre o sistema político do país e sua história (HÜBSCHAMANN, 2015). Segundo a autora, atualmente, aqueles que receberam permissão de residência para mais de um ano no país, foram para Alemanha para reunificação familiar, estão no país a trabalho ou por questões humanitárias têm direito de participar de um curso de integração. Por sua vez, são obrigados a realizar o curso aqueles que não conseguem falar nem mesmo alemão básico, estando isentos dessa obrigação apenas estudantes e aqueles cuja frequência nas aulas é, por alguma razão, impossível.

A formação linguística para imigrantes na Alemanha vai até o nível B1 do QECR e possui, em média, uma carga horária de 600h. As aulas podem ser realizadas em tempo parcial ou em período integral e o curso deve ser concluído em até dois anos. Embora o governo subsidie os cursos, as aulas são oferecidas por escolas de línguas credenciadas e os alunos precisam pagar €1,20 por hora de curso. Nessas escolas, os alunos são nivelados para definir em qual turma ficarão e, além das 600h de aula de língua já mencionadas, deverão assistir a 60h de aulas sobre cultura alemã, sistema político e legal alemão e direitos e deveres dos cidadãos. Ao final do curso, se o aluno conseguir o nível B1 no teste que deve realizar, ele

pode receber o reembolso de 50% do valor pago pelo curso. Porém, se não conseguir o nível B1 no teste, o aluno tem direito a até 300h a mais de aulas.

Além do curso acima, existem, desde 2007, cursos especiais para mulheres, pais, jovens e analfabetos. Esses cursos possuem uma carga horária maior, com 300h a mais, e foram criados com base nas recomendações de uma comissão encarregada de avaliar o programa de integração. De acordo com Hübschmann (2015), o relatório da comissão avaliadora também levou à redução do número máximo de alunos por turma de 25 para 20, à introdução de um currículo para os cursos, de um teste padronizado e da capacitação para os professores dos cursos.

Canadá

No Canadá, os primeiros programas para ensino de língua para imigrantes tiveram início nos anos 1950. As aulas desses cursos aconteciam em organizações de apoio a imigrantes e as despesas eram divididas entre o governo provincial e o governo federal (LANPHIER; LUKOMSKYJ, 1994). A princípio, nesses cursos, a formação linguística era voltada para a preparação para a cidadania (as aulas focavam principalmente na história e cultura canadense, sistema político do Canadá, costumes e valores, geografia do país, etc.). Foi apenas na década de 1960 que os cursos começaram a se voltar mais para o ensino de língua. Todavia, as aulas ainda eram bastante limitadas e restritas aos chefes de família. Essa organização dos cursos de língua para imigrantes se manteve até os anos 1990, quando surgiu, em 1992, uma nova política para ensino de língua e integração de imigrantes, dando origem ao *Language Instructions for Newcomer to Canada* (LINC), ao seu equivalente *Cours de langue pour immigrants au Canada* (CLIC) e ao *Enhanced Language Training* (ELT).

Para participar desses cursos, o interessado precisa ter, no mínimo, 18 anos, ser residente permanente do país (ou estar com seu pedido de residência em processamento) ou ter sido reconhecido como refugiado. As aulas são gratuitas e administradas em cooperação com os governos provinciais, direção de escolas, escolas comunitárias e organizações prestadoras de serviço. Desde 2009, os imigrantes têm como alternativa às aulas regulares (em escolas ou prédios comerciais) a possibilidade de realizar o curso em casa, *on-line* ou por correspondência. Nesses casos, o curso inclui conversas semanais, via telefone, entre professor e aluno.

Antes de começar as aulas, é preciso realizar o teste de nivelamento (os níveis são os mesmos do *Canadian Language Benchmark*) para definir o curso adequado. O estudante pode escolher se realizará as aulas em período integral ou apenas meio-período e pode participar do

curso por até 3 anos. A cada nível concluído, o aluno recebe um certificado para comprovar a sua proficiência. Para atender a diferentes perfis de estudantes, existem diferentes tipos de curso: os cursos regulares (do nível básico ao avançado), alfabetização/letramento e ensino de língua e, em alguns locais, aulas de língua para fins específicos, com a finalidade de facilitar o desempenho linguístico no local de trabalho.

Além desses cursos, existem as aulas do ELT para imigrantes recém-chegados com níveis altos de proficiência nas duas línguas oficiais do país. O ELT se diferencia do LINC/CLIC por possuir cursos mais focados na comunicação no ambiente de trabalho e incluir aconselhamento profissional e vagas de emprego. Um dos objetivos principais do programa é contribuir para o acesso e permanência de imigrantes e refugiados ao mercado de trabalho em vagas que correspondam às suas habilidades e qualificações (CANADÁ, 2008). Para participar do ELT, é preciso ter resultados com nível abaixo de 6 e 7 no CLB.

Austrália

Na Austrália, os programas de ensino de língua para imigrantes existem desde a década de 1940 (JACKSON, 2012). Todavia, essas aulas eram bastante genéricas, tendo em vista que as instituições contratadas para oferecer as aulas de língua também eram encarregadas de oferecer matemática básica, cursos de supletivo, entre outros. Somente a partir da década de 1980 começaram a surgir discussões que levaram à mudança na política linguística do governo australiano para a integração de imigrantes (DIISRTE, 2005). Assim, em 1991, foi lançada a *Australian Language and Literacy Policy* (ALLP) e começaram a ser estabelecidos os atuais programas para ensino de língua: o *Adult Migrant English Program* (AMEP) e o *Skills for Education and Employment* (SEE).

O primeiro, o AMEP, é gratuito e oferece 510 horas de curso de língua inglesa para imigrantes com visto de residência permanente e para alguns tipos de vistos temporários¹⁸. Além dessas exigências, para participar dos cursos, é preciso ter 18 anos ou mais, registrar-se em um centro de oferta em até seis¹⁹ meses após o início do visto ou chegada no país, começar as aulas em até doze meses e completar o curso em um prazo de cinco anos.

As aulas são em tempo integral ou parcial e podem ser realizadas em centros de ensino, espaços comunitários ou a distância (com módulos organizados de acordo com o ritmo de aprendizagem do aluno e com conversas regulares – via telefone ou internet – entre professor e aluno). Atualmente, os cursos AMEP também estão disponíveis em um esquema

¹⁸ Cf. <https://www.education.gov.au/eligible-temporary-visas-amep>, Acesso em: 20 mai. 2017.

¹⁹ Doze meses, caso o migrante tenha recebido o visto/ou chegado à Austrália antes de completar 18 anos.

de tutoria em casa, com aulas ministradas por voluntários treinados para oferecer assistência linguística individual na casa do estudante.

Por sua vez, o SEE é mais voltado para o mercado de trabalho e oferece aos estudantes até 800 horas de formação gratuita. Diferentemente do AMEP, no SEE também podem se inscrever aborígenes, jovens a partir de 15 anos e pessoas com deficiência que estejam em busca de emprego. As aulas podem ser realizadas em período integral ou meio período, porém, o prazo máximo de permanência no curso é de dois anos.

Além da formação em língua inglesa (do nível básico até o avançado), o SEE oferece cursos de alfabetização e matemática, a fim de promover uma participação mais efetiva dos cidadãos no mercado de trabalho. São três tipos de treinamento: inicial (para alunos cuja primeira língua não é o inglês e com nível 1 ou inferior nos indicadores de comunicação oral e escrita do *Australian Core Skills Framework – ACSF*), inglês, letramento e matemática básica (para aqueles que precisam consolidar seus conhecimentos linguísticos e de matemática básica) e inglês, letramento e letramento matemático mais avançado (para aqueles com resultados dos indicadores do ACSF melhores do que os de nível básico).

Portugal

De acordo com Padilla e Ortiz (2012), a imigração em Portugal é um fenômeno recente, tendo o fenômeno migratório iniciado timidamente na década de 1980. Não obstante isso, segundo os dados do MIPLEX (2015), Portugal possui uma das melhores políticas de integração de imigrantes entre os 38 países analisados²⁰.

No que diz respeito especificamente ao ensino de língua para imigrantes, a preocupação do governo em criar políticas linguísticas para o ensino de português a imigrantes não lusófonos data de pouco tempo. Embora, conforme Cabete (2010), a primeira referência em documentos oficiais à necessidade de ensinar língua portuguesa para falantes de outras línguas tenha sido feita em 1979, tendo como público-alvo presos estrangeiros em cadeias portuguesas, foi apenas nos anos 2000 que o governo do país começou a promover políticas de ensino de português para os imigrantes não lusófonos. Assim, em 2001, surge o programa *Portugal Acolhe*, o qual foi posteriormente atualizado e renovado, dando origem, em 2008, ao *Programa para Todos* (PPT) (OLIVEIRA; GOMES, 2014).

²⁰ O *Migrant Integration Policy Index* (MIPLEX) é uma ferramenta para medir as políticas de integração dos migrantes em todos os Estados-membros da União Europeia, Austrália, Canadá, Islândia, Japão, Coreia do Sul, Nova Zelândia, Noruega, Suíça, Turquia e EUA.

Atual programa de ensino de português para adultos imigrantes em Portugal, o PPT oferece cursos gratuitos de língua portuguesa e de língua portuguesa para fins específicos (para as áreas de Comércio, Hotelaria, Cuidados de Beleza, Construção e Engenharia Civil). Os cursos são desenvolvidos pelas escolas da rede pública e pelos centros de emprego e formação profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e possuem cofinanciamento do Fundo Social Europeu.

Para se inscrever no programa, é preciso ter visto de residência em Portugal, ser refugiado ou asilado²¹. Nos cursos regulares de língua portuguesa (A2 – B2), a idade mínima é de 15 anos, enquanto nas aulas do curso de português para fins específicos a idade mínima é de 18 anos. Outra diferença entre os cursos regulares e os cursos de língua para fins específicos é a carga horária: os cursos regulares possuem 150h e os cursos para fins específicos 25h de aula.

Além do PPT, o governo português apoia, no âmbito do Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração, ações de aprendizagem da língua portuguesa, por via da educação não formal. Essas ações podem ser “Ações de Língua Portuguesa com vista à certificação no final” (cursos semelhantes aos cursos regulares do PPT), “Ações de Iniciação ao Português” (com vistas a oferecer conhecimentos básicos que permitam a integração social e profissional do participante do curso) e “Ações de Alfabetização” (cursos com o objetivo de dotar os participantes de competências de leitura e escrita que contribuam para a sua autonomia enquanto cidadãos imigrantes, com vista à sua integração em outras ofertas formativas).

À guisa de conclusão, vale lembrar que o que os programas para ensino de língua para adultos imigrantes desses países propõem em seus documentos oficiais não corresponde necessariamente ao que ocorre na prática. Conforme discutido anteriormente neste capítulo, políticas linguísticas envolvem tantos níveis de burocracia e complexidade que, mesmo que exista uma política linguística explícita garantida em nível federal ou central, o efeito dessas políticas pode ser mínimo em nível local (ou os recursos e meios para garanti-las serem inadequados) (SCHIFFMAN, 1996). Para compreender melhor como funcionam as políticas linguísticas para adultos imigrantes em cada um desses países, seriam necessários diversos estudos envolvendo etnografia para verificar o que efetivamente está acontecendo em cada lugar. No entanto, para os objetivos deste trabalho, isso não se faz necessário, já que a intenção aqui é mostrar como, independentemente da maneira que tem se dado o desenvolvimento desses programas para ensino de língua para adultos imigrantes nesses

²¹ De acordo com as informações do Alto Comissariado para as Migrações, lusodescendentes também podem participar das aulas, desde que justificada a necessidade.

locais, esses países, ao menos, já criaram políticas explícitas para orientar o ensino de língua com foco na integração de imigrantes e refugiados à sociedade, algo que o Brasil – apesar das mudanças na política migratória e do aumento do fluxo de imigrantes nos últimos anos – ainda não fez.

2.3 Língua portuguesa e políticas linguísticas brasileiras

Após a apresentação do desenvolvimento das pesquisas acadêmicas em Políticas Linguísticas e dos programas oficiais para ensino de língua para imigrantes em diferentes países, trato, nesta seção, sobre o desenvolvimento histórico da área de PLA no Brasil e discuto algumas políticas linguísticas para a área.

Apesar de a área de Políticas Linguísticas já ter mais de meio século de existência enquanto disciplina acadêmica, no Brasil, ainda são poucas as discussões sobre o tema e bastante restrita a quantidade de publicações em português sobre as teorias e metodologias utilizadas no campo (RIBEIRO DA SILVA, 2013). Todavia, a despeito da escassez desses estudos, desde o período colonial, diversas iniciativas de políticas linguísticas para a promoção (em alguns casos, imposição) da língua portuguesa foram tomadas.

É possível afirmar que uma das primeiras dessas iniciativas ocorreu em 1757, com o “Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão”²², lei de Marquês de Pombal, aplicada em um primeiro momento ao Pará e ao Maranhão e posteriormente estendida a todo território brasileiro. Em linhas gerais, o Diretório determinava que os diretores de Povoações deveriam estabelecer o uso da língua portuguesa nas suas regiões e impedir o uso e ensino de outras línguas (indígenas e língua geral, principalmente).

No entanto, como já discutido anteriormente, no processo de implementação das políticas linguísticas, os resultados podem ser diferentes dos planejados ou esperados (TOLLEFSON, 1981; BALDAUF, 1994; SCHIFFMAN, 1996; SPOLSKY, 2004; SHOHAMY, 2006). Assim, embora o Diretório tenha sido publicado em 1757, a língua portuguesa demorou para ganhar espaço em relação à língua geral. Conforme Rodrigues (2014), em algumas regiões do país, dialetos da língua geral ainda foram utilizados por bastante tempo depois de sua proibição: em São Paulo, foram usados até o final do século XVIII; mais ao norte, no Pará e Amazonas, até o século XIX e, em alguns lugares, até o

²²Uma transcrição completa do Diretório está disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/Diret%C3%B3rio%20dos%20C3%8Dndios%201755b.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2017

século XX. Nesse sentido, apesar de não ser possível afirmar que o abandono dos dialetos da língua geral e o crescimento do uso da língua portuguesa no Brasil ocorreram simplesmente como consequência do Diretório, pode-se sustentar que as medidas empreendidas por Marquês de Pombal foram de grande importância para consolidar a expansão linguística de uso interno e externo da língua portuguesa, já que foram essas ações as maiores responsáveis pela obrigatoriedade do ensino de português em Portugal e no Brasil (BUNZEN, 2009, 2011).

Já no período republicano, após grande intensidade de fluxos migratórios para o Brasil, emerge, durante o Estado Novo, no âmbito da Campanha da Nacionalização, outra política linguística declarada de imposição da língua portuguesa: o Decreto-Lei n.º 1.545, de 25 de agosto de 1939. Diante do entendimento de que era preciso homogeneizar a identidade nacional e fazer com que os imigrantes no Brasil se “integrassem” à nossa sociedade, esse Decreto foi criado com o objetivo de apresentar medidas para “resolver o problema da presença de comportamentos considerados indesejáveis à Nação Brasileira” (LIA, 2010, p. 44) por meio da coibição de quaisquer comportamentos considerados prejudiciais à “adaptação” dos imigrantes e de seus descendentes ao território nacional e do incentivo às práticas que pudessem colaborar para a formação de uma “consciência comum”. Segundo Seyferth (1997, 1999), na visão militar desse período, era preciso lutar contra os “quistos étnicos” e o uso cotidiano de línguas estrangeiras no Brasil.

Para tanto, no Decreto-Lei n.º 1.545, entre outras medidas, foram estabelecidas a obrigatoriedade do ensino e uso da língua portuguesa para os “brasileiros descendentes de estrangeiros” (art. 1º), a vigilância sobre o ensino de línguas (art. 4º), a proibição do “uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar” (art. 15), a necessidade de as prédicas religiosas serem feitas em língua nacional (art. 16) e a “organização de pequenas bibliotecas de livros nacionais nos centros de aglomeração de estrangeiros” (art. 17). Em suma, o exame do texto do Decreto permite afirmar, em consonância com Seyferth (1999), que a língua portuguesa nesse período era considerada o “cimento da brasilidade” e um importante instrumento de adaptação à sociedade nacional, o qual deveria chegar ao lar, à igreja, aos espaços de lazer e aos locais de trabalho.

Elaboradas e implementadas em diferentes momentos da história brasileira, tanto o Diretório dos Índios quanto o Decreto-Lei n.º 1.545/1939 pretendiam, em última análise, impor o uso e o aprendizado do português àqueles que não o possuíam como língua materna – assim sendo, de certo modo, podem ser consideradas políticas sobre PLA. Considerando que “uma política linguística resulta das condições históricas de relações entre línguas num dado momento em um dado espaço-tempo de práticas discursivas” (MARIANI, 2004, p. 44), o

contexto no qual essas políticas emergiram favoreceu o posicionamento linguisticamente impositivo e intolerante: a primeira, o Diretório Pombalino, surgiu em 1757, quando o Brasil ainda era colônia de Portugal e havia interesse, por parte da metrópole, em “civilizar” e sujeitar os indígenas utilizando a língua como instrumento; a segunda, o Decreto-Lei n.º 1.545/1939, durante o governo autoritário de Getúlio Vargas, em um momento em que o pensamento nacionalista no mundo experimentava seu apogeu, concebendo nacionalidade a partir da equação “nação = 1 povo (raça) + 1 cultura (civilização) + 1 língua” (SEYFERTH, 1996).

Nas últimas décadas, em que as discussões sobre direitos humanos, direitos humanos linguísticos, multiculturalismo e globalização têm recebido cada vez mais espaço, políticas linguísticas²³ autoritárias e contrárias à diversidade linguística como eram o Diretório e o Decreto-lei n.º 1.545, pelo menos em contextos democráticos, dificilmente seriam elaboradas ou admitidas.

Atualmente, as políticas linguísticas declaradas do Estado brasileiro para a língua portuguesa deslocaram seu foco da busca pela imposição para a busca pela expansão do mercado linguístico do português. Dentro desse quadro, vale mencionar as políticas oficiais no âmbito dos países membros do Mercado Comum do Sul (doravante, Mercosul), as ações da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores (DC/MRE) e, mais recentemente, as iniciativas do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF).

Em relação às políticas oficiais para a difusão e promoção da língua portuguesa no Mercosul, Carvalho e Schlatter (2011) destacam que a criação do bloco, no início da década de 1990, contribuiu para promover “políticas oficiais em direção à construção de um ambiente bilíngue português-espanhol” (p. 261) e citam algumas iniciativas, como: o incentivo a programas de mobilidade de acadêmicos e profissionais para fortalecer os sistemas educacionais (programa MARCA), o Grupo de Trabalho sobre Políticas Linguísticas (GTPL/Setor Educacional do Mercosul) e o Núcleo Disciplinario Enseñanza de Español y Portugués como Lenguas Segundas y Extranjeras (Associação de Universidades Grupo Montevideú).

²³ Aqui, refiro-me a políticas linguísticas explícitas, isto é, textos, leis, declarações e decisões sobre a gestão da língua(gem). Isso não significa que as práticas, crenças e decisões sobre a gestão da linguagem por parte de uma comunidade ou de um governo não possam ser ou não sejam, na **prática**, impositivas e contrárias à diversidade linguística. Schiffman (1996), por exemplo, discute o caso dos Estados Unidos, onde não há políticas linguísticas explícitas sobre a língua inglesa, mas onde a cultura linguística acaba impondo o inglês aos cidadãos.

Dentro da DPLP²⁴, cabe citar o papel da Rede Brasil Cultural (RBC) na contribuição para a difusão da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior. Fazem parte da RBC os Centros Culturais Brasileiros (CCB), Núcleos de Estudos Brasileiros (NEB) e Leitorados²⁵ (DINIZ, 2015).

Extensões das embaixadas a que estão vinculados, os CCB possuem as atividades com foco no ensino da língua portuguesa, mas também realizam exposições, concertos, seminários e outras iniciativas voltadas à difusão da cultura brasileira. Já os NEB são, conforme a descrição do site da DPLP, “unidades complementares de ensino, nas quais um professor se encarrega de oferecer cursos de português gratuitos, além de organizar atividades de difusão cultural, tais como festas típicas e concertos de música brasileira”. Apesar de não mencionados na página oficial da DPLP e da RBC²⁶, existem também os Institutos Culturais (IC), entidades de direito privado e sem fins lucrativos que, embora autônomas, cumprem missão cultural em conjunto com Missões Diplomáticas e consulares de onde estão sediados. Por fim, há o programa de Leitorados, cujo objetivo é reunir professores universitários que atuam em instituições estrangeiras de ensino superior para promover a língua portuguesa e a cultura brasileira.

Embora as iniciativas citadas acima desempenhem importante papel como políticas linguísticas brasileiras na área de PLA, é possível afirmar que ainda são poucas as ações do Estado brasileiro nesse âmbito. De certo modo, essa escassez de políticas linguísticas declaradas para PLA no Brasil fica patente quando verificamos que, apesar de as universidades estarem implementando progressivamente cursos de português para estrangeiros, ainda são poucas as instituições que possuem cursos de graduação e/ou pós-graduação na área (AMADO, 2008) ou quando observamos que em nenhum dos documentos oficiais utilizados no país para orientar o ensino de línguas nas escolas há menção sobre as especificidades do ensino de PLA (SCHOFFEN; MARTINS, 2016). Nesse sentido, de acordo com Schoffen e Martins (2016), os professores de PLA que trabalham com a variedade brasileira acabam buscando orientações para direcionar o ensino em outras fontes, como no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

²⁴ Cf. <<http://dc.itamaraty.gov.br/divisao-de-promocao-da-lingua-portuguesa-dplp-1>>, acesso em 08 mar. 2017.

²⁵ De acordo com informações da página da DPLP, atualmente, existem 24 CCB em quatro continentes (África, 6; América, 13; Europa, 3 e Oriente Médio, 2), 5 NEB operando em quatro países, a saber: Guiné Equatorial (Malabo), Guatemala (Cidade da Guatemala), Paquistão (Islamabade) e Uruguai (Artigas e Rio Branco) e mais de 40 leitorados em 28 países.

²⁶ Os institutos não são mais mencionados nas páginas oficiais da DPLP e da RBC porque deixaram de ser bilaterais.

Único exame de proficiência em língua portuguesa reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro, o Celpe-Bras é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação ou em programas de pós-graduação e validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no Brasil (BRASIL, 2012). Considerando isso, o Celpe-Bras é um exame com importantes consequências para os seus examinandos e que tem funcionado como importante instrumento de política linguística para a área de PLA, não só direcionando o ensino de português para estrangeiros, mas também colaborando para dar visibilidade à área de PLA, tanto no Brasil quanto no exterior (DORIGON, 2016).

Além das iniciativas dentro do Mercosul, da DPLP e do Celpe-Bras, o Programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF)²⁷ tem se mostrado uma importante política linguística oficial para a área de PLA. Instituído pela Portaria n.º 973/2014, e posteriormente ampliado pela Portaria n.º 30/2016, o IsF tem como principal finalidade

a formação inicial e continuada e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior [...], bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país (BRASIL, 2016, art. 1º).

Dentre as iniciativas já realizadas pelo IsF na área de PLA, podemos citar a capacitação de professores para trabalhar com o ensino de português para estrangeiros, reuniões com representantes da área de PLA com a finalidade de “nortear o ensino, a pesquisa e a extensão na área de Português como Língua Estrangeira (PLE) em âmbito nacional, a partir do delineamento de políticas linguísticas comuns”²⁸ e o planejamento de cursos de PLA nas instituições para promover atividades de ensino de português.

Considerando o exposto, é possível afirmar que o IsF tem se constituído como importante ação de política linguística para o ensino de idiomas no Brasil e como laboratório para a formação de professores de línguas, com potencial para contribuir ainda mais para a expansão e consolidação da área PLA nas instituições brasileiras.

²⁷ O IsF é uma política linguística declarada para o ensino de diferentes idiomas como língua adicional, não apenas do português. Vale ressaltar que o programa surgiu a partir do Inglês sem Fronteiras, criado em 2012 como um desdobramento do Programa Ciências sem Fronteiras (CSF), a fim de contribuir para a internacionalização das instituições por meio do aperfeiçoamento do nível de proficiência em língua inglesa dos estudantes das IES e para a formação linguística e formação de professores dos estudantes dos cursos de Letras (grande parte dos professores do programa é bolsista das licenciaturas em Letras). A mudança de Inglês sem Fronteiras para Idiomas sem Fronteiras ocorreu em 2014, por meio da Portaria n.º 973/2014, com o reconhecimento de que, para a efetiva internacionalização das instituições, apenas o ensino de língua inglesa não bastava, sendo, portanto, necessário investir no ensino de outros idiomas.

²⁸ Cf. <http://www.ufla.br/ascom/2016/11/18/representante-institucional-do-isf-portugues-participa-de-encontro-em-brasilia/>. Acesso em: 15 mar. 2017.

2.3.1 A área de PLA e de PLAc no Brasil: breve contextualização histórica

Nas seções anteriores, tracei um histórico da disciplina de Políticas Linguísticas e suas abordagens e tratei de algumas iniciativas de Políticas Linguísticas no Brasil. Agora, nesta subseção, contextualizo brevemente a área de ensino de PLA no Brasil e trato sobre algumas iniciativas para o ensino de PLAc no país.

Embora o ensino de PLA esteja presente como prática no Brasil desde o período colonial (ALMEIDA FILHO, 2012), no que diz respeito à atuação profissional e acadêmica, a área de PLA é bem mais recente. Segundo o autor, até a década de 1950, o ensino de português para falantes de outras línguas no Brasil se deparou com muitos entraves e os pouquíssimos materiais para ensinar português a estrangeiros que existiam em nosso país provinham do exterior (PACHECO, 2006). Diante desse quadro, professores de português para estrangeiros começaram a se organizar para criar materiais didáticos que melhor refletissem a realidade do Brasil e, em 1954, é publicado o livro “Português para Estrangeiros” (MARCHANT, 1954).

Todavia, para Almeida Filho (2012) o que vai marcar significativamente o surgimento de uma nova especialidade de ensino de línguas no Brasil é a publicação de materiais para o ensino de PLA (MARCHANT, 1954) e a abertura de cursos de português para estrangeiros no Sul do Brasil, como o da PUC/RS, inaugurado em 1961 (JOÃO; CLEMENTE, 1997). Anos mais tarde, em 1976, a USP e a UNICAMP também criam cursos de português para estrangeiros. Contudo, segundo Almeida Filho (2012), a implantação dos cursos nas duas universidades ocorreu de forma diferente: enquanto a primeira optou por instituí-lo como atividade de extensão, a segunda introduziu o curso como disciplina de catálogo, o que permitiu a contratação de professores efetivos para o quadro de docentes e favoreceu o desenvolvimento da especialidade.

Apesar dessas iniciativas dispersas nas décadas de 1950 a 1970, foi apenas nos anos 1980 que a área de PLA começou a ganhar maior notoriedade (ALMEIDA FILHO, 2012). Ainda de acordo com Almeida Filho (2012), foram importantes acontecimentos para área de PLA a fundação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), em 1992, e a instituição, em 1993, de uma comissão para a elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros, que resultou na criação do Celpe-Bras.

A partir de então, a área de PLA, que experienciava uma expansão lenta, começou a crescer de forma mais célere e outras universidades passaram a oferecer cursos de extensão de português para estrangeiros. Já no final da década, em 1997, é criado o primeiro curso de

licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), na UnB, com a primeira turma ingressando em 1998. Atualmente, vinte anos depois da criação da primeira licenciatura de PLA, ainda são poucas instituições de ensino superior no país que formam professores especializados no ensino de português para falantes de outras línguas. Em nível de graduação, formam professores cujos diplomas mencionam ensino de PLA apenas a UnB, a UFBA, a UNICAMP e a UNILA²⁹.

Como se pode observar, no Brasil, debate e o ensino de PLA ainda se encontram quase que exclusivamente inseridos no meio acadêmico, alcançando muito pouco outras esferas e públicos. Possivelmente, isso se deve ao fato de que, mesmo dentro das universidades, a área ainda é muito incipiente. Assim, faz-se importante, neste momento de expansão da área, incorporar à discussão sobre ensino de português para falantes de outras línguas o debate sobre ensino de língua adicional em outros contextos e para outros públicos.

Diante do aumento nos fluxos migratórios para o Brasil e da mudança na agenda migratória do país, surge a necessidade de se discutir políticas de integração que visem a promover um acolhimento mais humanitário aos imigrantes e refugiados que o país vem recebendo. Nesse sentido, como todas as esferas da atividade humana são perpassadas pela língua(gem) (BAKHTIN, 2011), o conhecimento da língua majoritária de um país – embora não seja suficiente para superar a distribuição desigual do capital social (WILEY, 2005) e garantir a participação na sociedade (KRUMM; PLUTZAR, 2008) –, é um fator chave para o processo de integração social (ANÇÃ, 2006; ISPHORDING, 2015).

Considerando esse contexto de situação de aprendizagem da língua portuguesa com foco na integração de imigrantes, surge o conceito de língua de acolhimento (ANÇÃ, 2006). Apesar de ter surgido para tratar do contexto de ensino de português para imigrantes em Portugal, o conceito de língua de acolhimento utilizado por Ançã (2006) e outras autoras portuguesas (CABETE, 2010; GROSSO, 2010) é bastante operacional para as discussões acerca do ensino de língua portuguesa para imigrantes no Brasil.

Enquanto o conceito de língua adicional (JUDD et al, 2001; SCHLATTER e GARCEZ, 2009) é utilizado, no lugar de “língua estrangeira”, entre outras razões, para dar ênfase ao acréscimo de uma língua ao repertório do indivíduo, o conceito de língua de acolhimento – por mais que esteja englobado pelo de língua adicional – é mais específico. Língua de acolhimento, de acordo com Ançã (2006) – que empresta o termo de Lüdi e Py

²⁹ Na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a licenciatura recebe o nome de “Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras” e tem como objetivo formar professores de espanhol e de português como línguas adicionais.

(1986) e o ressignifica – diz respeito às situações em que a aprendizagem da língua tem como finalidade corresponder à aceção que o termo “acolhimento” possui. Isto é, o ensino de língua de acolhimento tem como foco proporcionar aos indivíduos que chegam e permanecem em uma sociedade cuja língua majoritária é diferente da sua a possibilidade de dominar essa língua, a fim de facilitar a integração social desses sujeitos, de promover a igualdade de oportunidades e de favorecer o exercício da cidadania.

Apesar de ainda incipiente, no Brasil, o uso do termo “língua de acolhimento” vem ganhando espaço junto com as discussões sobre os novos fluxos migratórios. No entanto, diferentemente de Portugal, onde o termo é empregado com um sentido mais abrangente, aqui, em trabalhos como o de Amado (2013), São Bernardo (2016) e Lopez (2016), o conceito tem sido utilizado prioritariamente para tratar do ensino de língua portuguesa para imigrantes deslocados forçados. Neste trabalho, assim como fazem essas autoras, utilizo o termo para tratar do ensino de língua portuguesa para esse grupo, compreendendo, na esteira de Lopez e Diniz (2016, no prelo, s/p, apud LOPEZ, 2016, p. 58), a área de PLAc enquanto

uma área que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes em situação de vulnerabilidade – em particular, às vítimas de processos de deslocamento forçado – que não usam o português como sua primeira língua. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para processos de territorialização (BIZON, 2013) socialmente mais justos e dignos.

No que diz respeito às iniciativas para a área de PLAc, apesar da mudança na agenda migratória brasileira e das medidas do Brasil em resposta aos fluxos de haitianos, sírios e venezuelanos, ainda faltam políticas oficiais para a área. Em grande medida, as iniciativas para o ensino de PLAc, assim como as demais políticas para a integração, têm partido da sociedade civil e de instituições não governamentais, como bem mostra um mapeamento dos cursos de português para imigrantes na cidade de São Paulo, realizado pela Coordenação de Políticas para Migrantes/SP (2015).

Como exemplos de ações da sociedade civil e de instituições não governamentais para a área de PLAc, é possível citar a apostila “*Ann Pale Potigè*”³⁰ em crioulo-haitiano e português com algumas informações práticas sobre o Brasil (AUGUSTIN; SPEZIA; TRAVIESO, 2011), o livro “Língua portuguesa para haitianos” (COTINGUIBA, PIMENTEL E NOVAES, 2014) e o livro “Pode Entrar” (FEITOSA et al, 2015) para o ensino de língua portuguesa para refugiados e refugiadas, disponível para *download* no *site* do ACNUR.

³⁰ A apostila teve sua primeira edição (2011) publicada pela Pastoral da Mobilidade Humana da Diocese do Alto Solimões (Tabatinga, AM) e a segunda edição (2012) publicada pelo Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil e Instituto de Migrações e Direitos Humanos (Brasília, DF). Ou seja, é uma iniciativa que, de certo modo, contou com apoio governamental.

Além de materiais didáticos, a sociedade civil e instituições não governamentais têm oferecido cursos para o ensino de PLAc. Por meio de buscas na *internet*, já é possível encontrar facilmente reportagens e matérias sobre diversas dessas iniciativas, o que, há poucos anos, não era tão simples³¹.

Em relação às iniciativas governamentais para o ensino de PLAc, recentemente, em agosto de 2017, a prefeitura de São Paulo lançou o programa “Portas abertas: português para imigrantes”. Resultado de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e a Secretaria Municipal de Educação, o “Portas Abertas” tem como objetivo oferecer 600 vagas para imigrantes em 10 escolas municipais e representa uma importante iniciativa de política pública estruturada para o ensino de português para imigrantes (WORLD ECONOMIC FORUM, 2017).

Já na esfera federal, existem algumas iniciativas de cursos de PLAc, em parceria com prefeituras ou outras instituições³², realizadas no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), e cursos e projetos de extensão oferecidos pelas universidades federais.

Quanto às primeiras iniciativas, de acordo com o relatório “Sistema de Refúgio brasileiro – Desafios e perspectivas” (CONARE, 2016), o PRONATEC Português ofertou 400 vagas em São Paulo e no Rio de Janeiro. Todavia, durante o desenvolvimento desta dissertação, não foram encontradas informações atualizadas sobre o funcionamento e ofertas de vagas nesses cursos e as respostas obtidas por meio dos questionários enviados aos IFs e CEFETs – alguns cursos do PRONATEC Português são ofertados por essas instituições –, não foram suficientemente representativas para serem incluídas no mapeamento apresentado por este trabalho. Já em relação aos cursos e projetos nas universidades federais para a área de PLAc, discutirei sobre essa oferta no capítulo 5.

*

Este capítulo teve como objetivo discutir políticas linguísticas e ensino de línguas para imigrantes. Na primeira seção, apresentei brevemente a área de Políticas Linguísticas e os

³¹ Conforme mencionei na introdução, em 2014, quando trabalhava no curso de Português para Estrangeiros da UFMT ministrando aulas para alunos haitianos, tive dificuldades para encontrar materiais que julgasse adequados para trabalhar em sala de aula com os alunos. Além da dificuldade em encontrar esses materiais, nas minhas pesquisas pela *internet*, praticamente não encontrava informações sobre outros cursos de PLAc.

³² Parcerias com a Cruz Vermelha – RJ, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) – SP e o Instituto de Migrações e Direitos Humanos – DF são alguns exemplos.

principais temas nas pesquisas de cada fase³³ do campo. Vimos que, nas primeiras fases, os trabalhos e pesquisas da área de Políticas Linguísticas eram orientados por um modelo binário que estabelecia uma rígida relação hierárquica entre política linguística e planejamento linguístico (RIBEIRO DA SILVA, 2013), modelo esse que, na última fase da área, foi rompido. Com esse rompimento, a área que praticamente só contava com pesquisas enfatizando o planejamento linguístico e as políticas declaradas passou a ter trabalhos considerando os aspectos não explícitos das políticas linguísticas e levando em conta as práticas linguísticas.

Assim, neste trabalho, trato sobre políticas linguísticas como algo que também engloba a ideia de planejamento linguístico. Nesse sentido, considero políticas linguísticas como tentativas de intervenção nas línguas e nos comportamentos linguísticos que estão sempre atravessadas por ideologias e crenças em relação às línguas. Essas tentativas podem ser tanto planos, leis, regulamentações – que partem, geralmente, de agentes oficiais e seguem uma direção *top-down* – ou ações concretas, isto é, iniciativas locais ou individuais, em geral, não sistematizadas e formalizadas, que seguem uma direção *bottom-up*.

Já na segunda seção, apresentei as políticas oficiais de seis diferentes países para o ensino de língua com foco na integração de imigrantes, a fim de contribuir para a discussão do capítulo 5 sobre os dados das iniciativas das universidades federais para ensino de PLAc no Brasil. Por fim, na última seção, apresentei como se desenvolveu o ensino de PLA e PLAc no Brasil e algumas iniciativas de política linguística para as áreas.

A partir dessa breve revisão bibliográfica, verifiquei que, atualmente, no Brasil, apesar do aumento nos fluxos de imigrantes, da maior abertura da agenda migratória e do discurso político sobre a receptividade e hospitalidade do país, ainda não existem políticas linguísticas oficiais na esfera federal com foco no ensino de língua para a integração de imigrantes.

³³ Aqui, vale lembrar que me baseei na divisão de fases estabelecida por Ricento (2000).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é dedicado à apresentação dos objetivos de pesquisa, das perguntas norteadoras do trabalho e dos procedimentos metodológicos utilizados para gerar e analisar os dados. Na primeira parte, apresento a delimitação do tema, objetivos e perguntas de pesquisa; na segunda seção, mostro como se deu o processo de geração de dados para o trabalho e, por fim, esclareço como foi realizada a análise de dados.

3.1 Delimitação do tema, objetivos e perguntas de pesquisa

Inserida nos estudos sobre Políticas Linguísticas, e em interface com a área de Linguística Aplicada, esta pesquisa busca abordar as questões relativas às *políticas linguísticas brasileiras*, dedicando especial atenção àquelas que tratam sobre a promoção da aprendizagem da língua portuguesa por adultos imigrantes. A partir dessa discussão, este estudo visa a contribuir para o debate sobre o ensino/aprendizagem da língua portuguesa a adultos imigrantes como medida de política pública com vistas a favorecer o processo de integração de imigrantes à sociedade brasileira.

Para tanto, a pesquisa se vale da análise documental de documentos oficiais e da revisão da bibliografia sobre políticas linguísticas e sobre os novos fluxos migratórios para o Brasil. Também é realizado um levantamento e breve caracterização da oferta de cursos de PLA nas universidades federais brasileiras por meio de um questionário enviado a essas instituições. Com isso, o trabalho tem como objetivo discutir sobre a coordenação entre as políticas migratórias brasileiras e as políticas linguísticas para integração.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Conforme mencionado na introdução, o interesse em pesquisar ensino de português como língua de acolhimento surgiu da experiência que tive como professora voluntária do “Projeto de Português para Estrangeiros”, da UFMT, em 2014. O trabalho desenvolvido nesse projeto me levou ao conhecimento da política do governo brasileiro de concessão de visto humanitário para imigrantes haitianos e despertou a curiosidade em saber se existia

alguma política semelhante no campo linguístico. Assim, esta pesquisa foi desenvolvida com os objetivos de:

- Discutir as respostas políticas do Estado brasileiro no que diz respeito ao acolhimento e integração de imigrantes através da oferta de cursos de língua portuguesa;
- Mapear os cursos de português como língua adicional ofertados pelas universidades federais;
- Caracterizar a oferta de PLA nas universidades federais em relação ao tipo de curso, público-alvo atendido e organização.

Com tais objetivos em vista, algumas perguntas foram esboçadas, a fim de orientar a pesquisa, a saber:

- I) *Que medidas, em termos de oferta de cursos de língua portuguesa nas instituições federais de ensino, o Brasil tem desenvolvido para lidar com os novos fluxos migratórios que tem recebido?*
- II) *Como se organizam os cursos de PLA ofertados pelas universidades federais, especialmente aqueles voltados para o ensino de língua de acolhimento?*
- III) *Atualmente, existe coordenação entre a agenda migratória brasileira e as políticas linguísticas para ensino de PLA no Brasil?*

3.2 Geração de dados

Para desenvolver o trabalho, responder às perguntas norteadoras e alcançar os objetivos propostos, foi realizado um estudo de abordagem qualitativa, com procedimentos da análise documental e da pesquisa bibliográfica e dados gerados a partir de um questionário enviado a todas as 63 universidades federais brasileiras.

Considerando que é o governo federal o principal responsável pela criação das políticas migratórias (BRASIL, 1988, art. 22, inciso XV), busco entender as políticas linguísticas de ensino de língua para imigrantes nessa mesma esfera. Nesse sentido, como, atualmente, não existe uma política linguística oficial do governo federal brasileiro para tratar do ensino de língua portuguesa para imigrantes como política de integração, decidi realizar um levantamento e breve caracterização da oferta de PLA nas instituições federais de ensino, a fim de verificar onde existem cursos ou projetos na área de PLAc.

3.2.1 Revisão bibliográfica e análise documental

Inicialmente, cabe destacar que, embora não se faça distinção entre *pesquisa bibliográfica* e *análise documental* em diversas publicações, neste trabalho, não tratar esses métodos como se fossem conceitos sinônimos é importante para enfatizar o que foi realizado com as diferentes fontes utilizadas na pesquisa.

Segundo Oliveira (2007, p. 69), a pesquisa bibliográfica pode ser caracterizada pelo “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” e tem como finalidade primeira proporcionar ao pesquisador o contato com obras e textos que já abordaram o tema do estudo. Ao tratar da pesquisa documental, por sua vez, a autora afirma que “caracteriza-se pela **busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico**” (idem, grifo nosso). Neste estudo, os dois procedimentos serão empregados de modo a complementar um ao outro e a obter maior proveito das fontes pesquisadas.

Isso posto, a revisão da bibliografia consistiu em uma importante etapa para a melhor compreensão das teorias e conceitos empregados no trabalho, bem como para o melhor entendimento do contexto de chegada dos novos fluxos migratórios em direção ao Brasil. Assim, esse foi o principal procedimento utilizado para a redação dos capítulos 1, 2, 3 e 5.

Já na análise documental, procedimento empregado no capítulo 4, voltei-me para a legislação sobre imigração no Brasil e discuti sobre a atual agenda migratória brasileira. Mais especificamente, tratei sobre o Estatuto do Estrangeiro (Lei n.º 6.815/80) e a nova Lei de Migração (Lei n.º 13.445/17) – que o substituiu em novembro de 2017 – e a lei brasileira sobre refúgio (Lei n.º 9.474/97). Nesta etapa, também foram analisadas as resoluções normativas do CNIg e do CONARE criadas em resposta aos fluxos migratórios de haitianos, venezuelanos e sírios, a saber: RN n.º 97/2012/CNIg (com suas respectivas alterações e prorrogações), RN n.º 126/2017/CNIg e RN n.º 17/2013/CONARE.

Além da legislação brasileira sobre imigração, utilizando os procedimentos de análise documental e revisão bibliográfica, discuti as políticas oficiais para o ensino de PLA no Brasil e apresentei brevemente os programas para o ensino de língua para imigrantes em outros países, como Suécia, França, Alemanha, Canadá, Austrália e Portugal.

Em suma, a análise da legislação sobre imigração e dos documentos oficiais sobre PLA teve como objetivo principal verificar a coordenação entre a agenda migratória e as políticas linguísticas oficiais do Estado brasileiro para imigrantes. Por sua vez, a análise de

documentos sobre ensino de língua de acolhimento de outros países foi realizada com o objetivo de compreender como funcionam os cursos de língua para imigrantes nesses locais.

3.2.2 Questionários

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), o questionário é instrumento composto por uma série ordenada de perguntas a serem respondidas por escrito e sem a presença de quem formulou as questões. Em regra, o questionário é enviado ao informante, que, depois de responder às perguntas, deve encaminhar o documento preenchido ao pesquisador.

Ainda segundo as autoras, o pesquisador precisa enviar junto com o questionário uma nota explicando a natureza da pesquisa, bem como a importância e a necessidade de obter respostas, a fim de despertar o interesse do recebedor para preencher e devolver o questionário dentro de um prazo razoável.

Assim sendo, nesta pesquisa³⁴, para tratar dos cursos de PLA oferecidos pelas universidades federais brasileiras e responder às perguntas de pesquisa (em especial, às perguntas I e II), elaborei um questionário composto de perguntas abertas e fechadas.

Destaco que optei pelo envio do questionário, em vez da realização de entrevistas, porque, em um trabalho de mestrado como este, não haveria tempo hábil e não seria viável solicitar entrevista com os responsáveis pelos cursos de PLA das 63 universidades federais.

Quanto ao formato do questionário, decidi enviar um documento do *Word* como arquivo anexo ao *e-mail* – e não um *link* para formulário do *Google Forms* (ferramenta bastante utilizada em pesquisas deste tipo) porque o arquivo de texto permite ao respondente, de forma simples, salvar as informações para depois retomar seu preenchimento, caso não tenha em mãos todos os dados necessários para responder às perguntas naquele momento.

No tocante ao conteúdo, conforme se verifica abaixo na reprodução do questionário enviado, foram feitas perguntas sobre a data de criação dos cursos, o público-alvo, o

³⁴ Aqui, destaco que esta pesquisa não foi submetida à apreciação de Comitê de Ética e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa pela natureza dos dados, que são de acesso público. De acordo com o texto da Resolução n.º 510/2016 do Ministério da Saúde, que trata de ética em pesquisa em Ciências Humanas e Sociais:

“Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:

I - pesquisa de opinião pública com participantes não identificados;

II - pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011;

III - pesquisa que utilize informações de domínio público.

[...]” (grifo nosso)

financiamento, entre outras, a fim de obter dados para caracterizar os cursos de PLA nas universidades federais.

QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO
SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



INSTITUIÇÃO: _____

DATA DE PREENCHIMENTO: ____/____/____

Meu nome é Aline Aurea Martins Marques, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, atualmente, estou gerando dados para minha dissertação. Este questionário é parte integrante de minha pesquisa de mestrado e busca caracterizar os cursos de português para estrangeiros oferecidos pelas instituições federais de ensino, a fim de discutir políticas linguísticas para o ensino de português para haitianos. As respostas às perguntas aqui presentes permitirão a continuidade do estudo e contribuirão para o debate sobre políticas linguísticas brasileiras. Além disso, o fornecimento das informações aqui solicitadas é uma possibilidade de divulgar as atividades desenvolvidas em sua instituição para os futuros leitores do trabalho e para pessoas interessadas pela área de ensino de português como língua adicional/língua estrangeira no Brasil. Todas as informações serão referenciadas segundo as normas de publicação científica e muito bem-vindas. Apenas dados sobre o **curso** serão utilizados na dissertação, a identidade do respondente será mantida sob sigilo. Agradeço imensamente pela atenção e disponibilidade para contribuir com esta pesquisa. Em caso de dúvidas sobre este questionário ou sobre o trabalho, escreva para aline.aurea@ufrgs.br ou alineamarques@gmail.com. Muito obrigada!

1. Ano de criação do projeto/curso: _____

2. O projeto/curso é uma iniciativa:

() Institucional (o projeto parte de uma iniciativa da própria instituição)

() Individual (o curso foi concebido por professores e acolhido pela instituição)

() Outra: _____

3. A qual (quais) setor(es) da instituição o projeto/curso está vinculado? (marcar todas as opções que se aplicam).

() Letras

() Educação/Pedagogia

() Assistência Social

() Ciências Sociais

() Pró-reitoria/Diretoria/Secretaria de Relações Internacionais.

() Outro (especifique): _____

4. O curso é pago pelos estudantes? () sim () não

4.1 Se sim, é possível conseguir isenção da taxa de matrícula/mensalidade? Em caso positivo, quais são os critérios a serem atendidos para que o aluno receba esse benefício?

5. Demanda inicial do curso (média de alunos matriculados nos primeiros dois semestres de criação do curso): _____

6. Quais são os níveis existentes no curso? (ex.: 3 níveis: básico, intermediário e avançado)

7. Atualmente, quantas turmas de cada nível existem no curso? (ex.: 3 turmas de nível básico, 2 de nível intermediário e 1 de nível avançado).

8. Qual a duração de cada nível do curso?

- () Semestral
() Anual
() Outra (especifique) _____

10. De onde provêm os recursos para pagamento das despesas do curso?

- () Da própria instituição
() Do próprio curso (das taxas de matrícula, mensalidade)
() Agência de fomento
() Outro (especifique): _____

11. Quantos professores atuam no curso? _____**13. Qual é a formação dos professores que atuam no curso?**

- () Graduandos em Letras
() Licenciados em Letras
() Outros (especifique): _____

14. Qual é o vínculo dos professores? (mais de uma opção é possível)

- () Bolsistas
() Voluntários
() Outro (especifique): _____

15. Quem atua na coordenação do curso?

- () Professor da instituição – quantos? ____
() Técnico-administrativo – quantos? ____
() Outro (especifique): _____

16. Principal público atendido pelo projeto/curso:

- () Estudantes em intercâmbio na instituição
() Imigrantes haitianos e refugiados () Outros estrangeiros residentes no Brasil

17. Qual o número de alunos matriculados atualmente?

18. Qual o número de alunos haitianos e refugiados?

19. Quais são as três nacionalidades com maior número de alunos matriculados no curso?

1. _____
2. _____
3. _____

20. Nos últimos cinco anos, houve crescimento no número de matrículas?

- () Sim (Ir para a pergunta **20.1**)
() Não (Ir para a pergunta **21**)

20.1. O crescimento do número de matrículas foi mais acentuado em algumas nacionalidades específicas? Se sim, quais?

21. Como o curso é divulgado? (mais de uma opção é possível)

- () Cartaz, folder () TV
() Internet () Rádio
() E-mail
() Outros (especifique): _____

Comentários/outras informações relevantes

Muito obrigada!

Com o questionário elaborado, iniciei o levantamento dos cursos de PLA oferecidos pelas universidades federais. Em primeiro lugar, utilizei *sites* de busca para encontrar as páginas dos cursos oferecidos pelas universidades, notícias sobre oferta de aulas ou quaisquer informações indicando que na instituição existem, já existiram ou estão em fase de planejamento cursos de português para estrangeiros. Como a pesquisa nos buscadores *on-line* não retornou um número razoável de resultados, decidi, por meio da Lei de Acesso à Informação (Lei n.º 12.527/2011), solicitar ao Ministério da Educação informação sobre as universidades federais que oferecem cursos de português para estrangeiros, independentemente da modalidade – extensão, graduação, pós-graduação. Todavia, como a resposta recebida foi uma relação de todos os cursos de Letras – Português (ANEXO 1) do Brasil e não o que solicitava, resolvi continuar com as buscas *on-line*, acessando os *sites* de todas as 63 universidades federais do Brasil para tentar encontrar informações sobre cursos de PLA e/ou PLAc oferecidos pela instituição.

Nesses *sites*, procurei os contatos dos departamentos, faculdades e coordenações de cursos de Letras, das pró-reitorias de extensão e dos setores de relações internacionais. Em posse dessas informações, enviei mensagens para todas as 63 universidades federais entre novembro de 2016 e julho de 2017. Ao todo, encaminhei mais de 400³⁵ *e-mails* e obtive resposta de 55 das 63 instituições contatadas. Para as universidades com cursos de PLA e/ou PLAc que apareceram na busca *on-line*, mandei *e-mails* solicitando que participassem da pesquisa respondendo ao questionário (APÊNDICE B). Para as instituições cuja busca *on-line*

³⁵ Para facilitar o controle das mensagens enviadas e recebidas, utilizei meu endereço de *e-mail* institucional (aline.aurea@ufrgs.br) apenas para entrar em contato com as universidades e institutos federais e tratar de assuntos relacionados a esta dissertação. Assim, os riscos de as mensagens se perderem em meio a outras ficaria reduzido.

ou na página oficial não apresentou nenhuma informação sobre cursos de PLA e/ou PLAc, enviei mensagem para diferentes setores perguntando se existia algum curso de PLA e/ou PLAc e solicitando que encaminhassem o questionário à unidade responsável pela oferta, caso houvesse.

Vale destacar que, além das universidades federais, entrei em contato com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Atualmente, existem 38 IFs (com mais de 400 *campi* em funcionamento) e 2 CEFETs. Contudo, como poucas dessas instituições retornaram o contato, optei por tratar apenas das ações realizadas nas universidades, já que não obtive um número suficientemente representativo de respostas dos IFs para apresentar e discutir no trabalho.

3.3 Procedimentos para a análise de dados

Com base nas discussões sobre imigração e políticas linguísticas realizadas nos capítulos 1 e 2, no capítulo 4, discuto sobre políticas migratórias e os principais instrumentos legais brasileiros para a imigração. Por fim, no capítulo 5, apresento e analiso as respostas ao questionário enviado às universidades federais.

Como já mencionado, 55 das 63 universidades federais brasileiras retornaram o contato. Dentre as 55 universidades que responderam às mensagens, apenas 12 não responderam ao questionário porque informaram que na instituição atualmente não existem cursos de PLA e/ou PLAc.

Para a apresentação e discussão dos dados, trato sobre a inserção da área de PLA nas universidades federais (data de criação dos cursos de PLA e/ou PLAc e iniciativa de criação do projeto/curso), vínculo dos professores (professores efetivos, bolsistas, voluntários) e tipo de curso e público-alvo atendido. Feito isso, volto-me apenas para as instituições que informaram atender regularmente imigrantes em situação de vulnerabilidade e deslocados forçados e discuto sobre a oferta de PLAc nesses locais levando em consideração os seguintes aspectos dos cursos: a) taxas de matrícula/mensalidade e financiamento (como os cursos se mantêm); b) níveis e duração dos cursos e c) formação dos professores.

Destaco que não foram discutidas as respostas a todas as perguntas do questionário porque, após análise preliminar dos dados, entendi que algumas das informações não eram suficientemente relevantes para o debate realizado neste trabalho sobre políticas linguísticas para o ensino de língua de acolhimento no Brasil.

4 ANÁLISE DOCUMENTAL: INSTRUMENTOS LEGAIS PARA A IMIGRAÇÃO NO BRASIL

No primeiro capítulo, realizei uma breve contextualização sobre os fluxos migratórios recentes de haitianos, sírios e venezuelanos para o Brasil e apresentei o conceito de integração adotado no trabalho. Em seguida, no capítulo 2, discuti sobre políticas linguísticas e ensino de língua para imigrantes, abordando também algumas iniciativas de políticas oficiais para o ensino de língua de acolhimento para adultos imigrantes em diferentes países e tratando sobre o desenvolvimento da área de PLA no Brasil, com a apresentação de algumas ações não só nesse campo, mas também no de PLAc. Já no capítulo anterior, expliquei os objetivos de pesquisa, as perguntas norteadoras do trabalho e os procedimentos metodológicos utilizados para gerar e analisar os dados.

Assim, neste capítulo, dando prosseguimento à discussão, realizo uma breve análise de alguns dos principais instrumentos legais sobre imigração no Brasil, quais sejam: Estatuto do Estrangeiro (Lei n.º 6.815/1980), Lei de Migração (Lei n.º 13.445/2017) e Lei do Refúgio (Lei n.º 9.474/1997). Além dessas leis, apresento em mais detalhes as resoluções normativas criadas em respostas aos fluxos migratórios recentes de haitianos, sírios e venezuelanos para o Brasil.

4.1 O Estatuto do Estrangeiro (Lei n.º 6.815/1980) e a Lei de Migração (Lei n.º 13.445/2017)

Embora o Brasil possua, em geral, uma abertura maior a políticas “pró-estrangeiros”, tendo um posicionamento em relação à imigração oposto ao de países do Hemisfério Norte, como Estados Unidos ou Reino Unido (UEBEL, 2016), até novembro de 2017, a Lei n.º 6.815/1980 – mais conhecida como Estatuto do Estrangeiro – ainda era o principal instrumento legal para definir a situação dos estrangeiros em território nacional.

No entanto, por se tratar de uma lei editada durante a ditadura militar brasileira, na qual predominava a perspectiva da segurança nacional e a ideia do imigrante como uma potencial ameaça aos interesses do país, o Estatuto do Estrangeiro vinha sendo fortemente criticado por diversos membros da sociedade civil organizada, instituições de proteção aos imigrantes e especialistas da área de migrações não só por suas incongruências com a Constituição Federal de 1988 e Tratados Internacionais assinados pelo Brasil, mas também

pelo caráter abertamente discriminatório de algumas passagens e restrições ao exercício de direitos por parte de estrangeiros que já não se justificavam mais em um contexto democrático.

Alguns exemplos disso são as passagens determinando a proibição da participação de estrangeiros na administração ou representação de sindicatos ou associações profissionais (art. 106, inciso VII); a interdição da possibilidade de estrangeiros exercerem atividades de natureza política no Brasil e de se imiscuírem – direta ou indiretamente – nos negócios públicos do Brasil (art. 107); ou, ainda, a permissão ao Ministro da Justiça para impedir – sempre que considerasse conveniente aos interesses nacionais – estrangeiros de realizarem conferências, congressos e exposições artísticas ou folclóricas (art. 110).

Em suma, embora fosse perceptível o uso de um tom xenofóbico sob a alegação da necessidade de proteger os interesses nacionais ao longo de todo o texto do Estatuto do Estrangeiro, em alguns trechos da lei, como nas passagens supracitadas, isso ocorria de maneira mais explícita.

Essas passagens discriminatórias ou cerceadoras de direitos, junto com a chegada de novos fluxos migratórios ao Brasil e as questões por eles levantadas em relação à política migratória brasileira, acabaram contribuindo para o aumento da pressão pela substituição do Estatuto de Estrangeiro e para a criação do PLS n.º 288/2013, que deu origem à Lei de Migração (Lei n.º 13.445/2017). Sancionada no dia 25 de maio de 2017 e em vigor desde 21 de novembro de 2017, a Lei n.º 13.445/2017, apesar dos vetos presidenciais que sofreu, foi exaltada por membros da sociedade civil e instituições voltadas para a defesa dos direitos dos imigrantes por indicar uma maior abertura do Brasil para o recebimento de imigrantes e por tratar a questão da migração sob o prisma dos direitos humanos.

Dentre os principais avanços da Lei de Migração, é possível citar as mudanças nos princípios que regem a política migratória brasileira, a apresentação explícita dos direitos que são assegurados ao imigrante em território nacional e a inclusão da possibilidade de concessão de visto temporário por razões humanitárias.

Enquanto o Estatuto do Estrangeiro manifestava em seu texto a preocupação com a segurança nacional e certa discriminação ao tratar o estrangeiro como potencial ameaça aos interesses do Brasil, a Lei de Migração, em seu artigo 3º, estabelece que a política migratória brasileira é regida por princípios e diretrizes que, em linhas gerais, preconizam uma acolhida humanitária, a inclusão – social, laboral e produtiva – do migrante por meio de políticas públicas, bem como o repúdio e a prevenção a quaisquer formas de xenofobia, racismo e

discriminação. Já quando trata dos direitos dos imigrantes, em seu artigo 4º, diferentemente do Estatuto do Estrangeiro, a Lei de Migração os apresenta de forma clara.

No Estatuto do Estrangeiro, além de os direitos dos imigrantes não estarem bem definidos, eram encontradas mais obrigações e proibições que garantias aos estrangeiros. Por fim, a possibilidade de concessão de visto temporário por razões humanitárias foi outro ponto considerado positivo na Lei de Migração. Conforme vimos anteriormente neste trabalho, essa modalidade de visto não estava prevista no Estatuto do Estrangeiro, mas vinha sendo concedida a partir de resoluções normativas para nacionalidades específicas. Agora, porém, com a Lei de Migração, indivíduos de qualquer nacionalidade podem solicitar o visto humanitário, desde que cumpram os requisitos estabelecidos pela lei.

Nesse sentido, se no Estatuto do Estrangeiro predominava a perspectiva da segurança nacional, hoje, com a Lei de Migração, é possível afirmar que prevalece o paradigma dos direitos humanos e do acolhimento humanitário na política migratória oficial brasileira – pelo menos, no texto. Entretanto, se, por um lado, existem diversos motivos para comemorar os avanços que a Lei n.º 13.445/2017 traz em relação ao Estatuto do Estrangeiro, por outro lado, agora, faz-se ainda mais necessário tratar sobre políticas para a integração dos imigrantes.

Já que a Lei de Migração dispõe que a política migratória brasileira deverá ser regida pelos princípios e diretrizes da “acolhida humanitária” (art. 3º, inciso VI), da “inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas” (art. 3º, inciso X) e do “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (art. 3º, inciso XI), é preciso discutir que medidas serão tomadas para que isso se efetive.

Como já mencionado no capítulo anterior, embora o processo de integração envolva duas partes, os imigrantes e a sociedade receptora, é a sociedade, com sua estrutura institucional e forma como reage aos recém-chegados, que tem muito mais a dizer sobre os resultados do processo (PENNINX, 2003).

4.2 Lei n.º 9.474/1997

Como vimos na seção anterior, o Estatuto do Estrangeiro, principal instrumento legal para tratar da imigração no Brasil, reflete bem em seu texto o momento histórico no qual surgiu, sendo fortemente ancorado na perspectiva da segurança nacional e tratando o imigrante como potencial ameaça. Porém, com o fim da ditadura, deu-se início a um processo de mudança na política doméstica e na política externa brasileira, com significativos

progressos na área de direitos humanos (SALLES; GONÇALVES, 2016) que podem ser percebidos na lei brasileira de refúgio (Lei n.º 9.474/1997), considerada pela ONU “uma das mais modernas, abrangentes e generosas do mundo” (BARRETO, 2010, p. 152).

Em grande medida, os elogios à lei de refúgio se devem ao conceito ampliado de “refugiado” adotado, pois, enquanto muitos países utilizam a definição presente na Convenção das Nações Unidas de 1951 e no Protocolo de 1967, na Lei n.º 9.474/97, o Brasil, considerando a Declaração de Cartagena (1984), incorporou uma definição de refugiado que leva em conta a questão da violação generalizada dos direitos humanos. Logo, de acordo com o artigo 1º da Lei n.º 9.474/1997, no Brasil, será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

- I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
- II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
- III - **devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.** (BRASIL, 1997, Lei n.º 9.474, grifo nosso)

No entanto, não é só por sua definição ampliada de refugiado que a lei de refúgio é elogiada, mas também por permitir que o solicitante de refúgio exerça atividade remunerada com carteira de trabalho enquanto aguarda a decisão final sobre seu processo e por não impor limite de prazo para a solicitação do pedido de refúgio às autoridades – algo que, segundo Jubilit (2007), não é verificado em outros locais.

Considerando somente esses pontos expostos, já é possível perceber como, até há pouco tempo, as políticas oficiais para imigração e as políticas para refúgio eram muito diferentes, e até mesmo conflitantes, no que diz respeito à perspectiva orientadora. Apenas recentemente, com a nova Lei de Migração, o Brasil passou a ter política para refúgio e política para migração orientadas pelo mesmo paradigma. Nesse sentido, apesar de não haver a obrigatoriedade de essas políticas serem orientadas pela mesma perspectiva, para as discussões sobre integração, é interessante que haja coerência entre os princípios e diretrizes que as regem porque, em muitos aspectos, as ações e iniciativas para integrar imigrantes – principalmente aqueles migrantes forçados cujo pedido de refúgio não é reconhecido – e refugiados serão as mesmas.

4.3 Resoluções normativas do CNIg e CONARE

No capítulo anterior, tratei do aumento dos fluxos migratórios nos últimos anos e utilizamos como exemplos para a discussão os casos da imigração haitiana, síria e venezuelana para o Brasil. Nesta seção, discuto as resoluções normativas criadas em resposta a esses fluxos.

4.3.1 O fluxo migratório de haitianos: resoluções normativas n.º 97/2012, 102/2013, 106/2013, 113/2014, 117/2015 e 123/2016 do CNIg.

De acordo com Almeida (2012), como o Estatuto do Estrangeiro era uma lei defasada, foi o CNIg – dentro de suas possibilidades legais – a fonte de muitas das diretrizes para o ingresso de estrangeiros no Brasil nos últimos anos. Nesse sentido, servem como exemplo da atuação do CNIg na criação de diretrizes para o ingresso de estrangeiros no Brasil as resoluções normativas criadas como resposta à imigração haitiana.

Como vimos no capítulo anterior, diante do aumento no número de solicitações de refúgio de imigrantes haitianos e do entendimento do CONARE de que não existiam elementos suficientes para justificar a concessão de refúgio para esses imigrantes, o Comitê, com base na RR n.º 08/2006/CNIg³⁶, encaminhou ao CNIg os processos dos haitianos. O CNIg, por sua vez, passou a conceder os vistos humanitários com base na RN n.º 27/1998/CNIg. Porém, com a continuidade do fluxo e a pressão da sociedade civil, das autoridades e governos locais junto aos órgãos do Governo Federal por uma solução mais abrangente e duradoura (FERNANDES; CASTRO, 2014), o CNIg acabou editando a RN n.º 97/2012/CNIg.

Criada com o objetivo de regular o fluxo migratório de haitianos para o Brasil, considerando o terremoto ocorrido em janeiro de 2010 no Haiti e o agravamento das condições de vida no país ocasionadas pelo desastre, a RN n.º 97/2012/CNIg previa, por ano, a concessão de até 1.200 vistos, com base em razões humanitárias, para haitianos.

Segundo Fernandes e Castro (2014), apesar de ter havido uma redução no fluxo migratório de haitianos após a publicação da RN n.º 97/2012, pouco tempo depois o fluxo voltou a crescer. De acordo com os autores, a dificuldade em reunir a documentação exigida

³⁶ Segundo a recomendação da RR n.º 08/2006, devem ser encaminhados ao CNIg os pedidos de refúgio que não sejam passíveis de concessão, mas que, a critério do CONARE, possam os estrangeiros permanecer no país por razões humanitárias, a fim de que estada no país dos estrangeiros seja examinada sob amparo da Resolução Normativa n.º 27/1998.

para a obtenção do visto na Embaixada Brasileira foi um dos fatores que contribuíram para essa redução da imigração em um primeiro momento. No entanto, apesar das dificuldades, com pouco tempo, muitas pessoas já haviam conseguido reunir os documentos necessários para a obtenção do visto e, antes do fim de 2012, a lista de agendamento na Embaixada já estava completa até o final de 2013 (FERNANDES; CASTRO, 2014). Além disso, diversos haitianos que desejavam vir para o Brasil e não haviam conseguido reunir todos os documentos exigidos para obter o visto ou agendar um horário na Embaixada constataram que ainda era possível chegar ao país pela fronteira norte e recorreram a coioetes para realizar a viagem.

Ou seja, considerando os fatos expostos acima, vemos que a RN n.º 97/2012 teve resultados diferentes dos esperados, pois, além de não ter sido eficaz para a regulação do fluxo migratório, acabou contribuindo para aumentar a vulnerabilidade dos imigrantes (OIM, 2014; FERNANDES; CASTRO, 2014).

Logo, diante da ineficácia do sistema de cotas para emissão de vistos e do agravamento da situação nas cidades fronteiriças da região Norte, onde diversos imigrantes aguardavam atendimento para regularização de sua situação migratória, o CNIg publicou outra resolução normativa como resposta ao fluxo migratório de haitianos. Reconhecendo que a tendência era de que o fluxo de haitianos para o Brasil continuasse crescendo, a RN n.º 102/2013 foi publicada com vistas a facilitar a solicitação do visto humanitário e promover a imigração legal por meio da alteração da RN n.º 97/2012. Assim, com a publicação da RN n.º 102/2013, foi revogado o limite de cotas para a emissão de vistos e retirada a especificação de que o visto deveria ser concedido pela Embaixada do Brasil em Porto Príncipe.

Após a alteração realizada por meio da RN.º 102/2013, as RN n.º 106/2013, 113/2014, 117/2015 e 123/2016 apenas prorrogaram o prazo de vigência da RN n.º 97/2012. Com a publicação RN n.º 123/2016, a última prorrogação realizada, a RN n.º 97/2012 passou a vigorar até 30 de outubro de 2017. Agora, com a sanção da Lei de Migração e a instituição de uma nova modalidade de visto – o visto temporário por razões humanitárias –, a manutenção dessa política de concessão de visto humanitário com base em uma resolução normativa já não fazia mais sentido.

4.3.2 Os sírios e a busca por refúgio no Brasil: as Resoluções Normativas n.º 17/2013 e 20/2015 do CONARE

Em face do agravamento dos conflitos armados na Síria, o Brasil – cuja legislação sobre refúgio é elogiada pelo tratamento dispensado à questão –, por meio do CONARE, publicou, no dia 20 de setembro de 2013, a RN n.º 17/2013, a fim de facilitar a emissão de vistos para sírios, já que, para realizar a solicitação de refúgio, é necessário que o interessado esteja em solo brasileiro.

No texto da RN n.º 17/2013, são elencados os diversos fatores que contribuíram para a criação da medida, tais como as relações históricas que unem a Síria ao Brasil, onde reside uma grande população com ascendência síria; a crise humanitária ocasionada pelos conflitos em andamento na Síria e o grande número de refugiados gerado por esses conflitos; a crescente busca por refúgio em território brasileiro de parte de indivíduos afetados pelos conflitos e as dificuldades relatadas por essas pessoas em conseguirem se deslocar ao Brasil para solicitar refúgio.

Ao todo, a resolução possui quatro artigos, que, em resumo, tratam da possibilidade de concessão de visto, do local de obtenção do visto, do prazo de vigência da resolução e, por fim, da data de início da medida. Assim, com a publicação da RN n.º 17/2013 e a desburocratização para a obtenção de visto por ela possibilitada, o fluxo de sírios para o Brasil aumentou e, com ele, as solicitações de refúgio por parte dessa população. Ou seja, pode-se dizer que a medida proposta pelo CONARE surtiu efeito.

Em setembro de 2015, quando o prazo de vigência da resolução se encerraria, o CONARE publicou a RN n.º 20/2015, prorrogando por mais dois anos a RN n.º 17/2013 e estabelecendo que o Ministério das Relações Exteriores poderia valer-se de parcerias com organizações internacionais, como o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - ACNUR - e outras entidades especializadas, para a concessão dos vistos. Segundo o CONARE (2016), a assinatura de cooperação com o ACNUR previa a qualificação do fluxo de atendimento e informações nos postos no Líbano, Turquia e Jordânia. Em outras palavras, a RN n.º 20/2015 visava tornar ainda mais fácil o processo de obtenção de vistos para o Brasil.

4.3.3 Resolução Normativa n.º 126/2017 do CNIg

Conforme já mencionado no capítulo anterior, a RN n.º 126/2017 foi criada em resposta ao grande aumento do fluxo migratório de venezuelanos em direção ao Brasil e ao crescimento no número de solicitações de refúgio por parte dessa população.

De certa maneira, é possível afirmar que o contexto de surgimento da RN n.º 126/2017 é semelhante ao da criação da RN n.º 97/2012. Assim como ocorreu com o fluxo migratório de haitianos, um grande número de venezuelanos resolveu recorrer à solicitação de refúgio como forma de regularizar a situação migratória. No entanto, como esse procedimento sobrecarrega as autoridades migratórias, que necessitam marcar agendamentos para fornecer o protocolo de solicitação de refúgio, e faz com que os imigrantes fiquem esperando por atendimento nas cidades fronteiriças, ele também contribui para o estabelecimento de “crises” nos municípios que recebem essas pessoas.

Em relação às solicitações de refúgio, apenas a título de comparação, do começo do conflito na Síria, em 2011, até 2016, o CONARE recebeu 3.772 solicitações de sírios (CONARE, 2016), enquanto em 2016 o órgão acumulou 3.375 processos de solicitação de refúgio somente de venezuelanos (CONARE, 2017). Ou seja, a quantidade de solicitações de refúgio de venezuelanos de apenas um ano quase se igualou à quantidade total de pedidos de refúgio de sírios em cinco anos. Evidentemente, não se pode deixar de considerar que Venezuela faz fronteira com o Brasil e que isso facilita a vinda de imigrantes para cá. Porém, a despeito da proximidade geográfica da Venezuela com o Brasil – uma “vantagem” que os sírios que buscam refúgio aqui não possuem –, essa comparação pode ser válida para dar uma dimensão da intensidade do fluxo migratório de venezuelanos para o país.

Nesse sentido, embora os números apresentados pelo CONARE sobre os venezuelanos já sejam bastante expressivos, ainda é preciso lembrar que a quantidade de venezuelanos que migrou para cá nos últimos anos é ainda maior, já que o CONARE registra apenas as solicitações de refúgio. Segundo Simões (2017), o governo de Roraima divulgou o número de 30 mil venezuelanos no ano de 2016.

Logo, em face da necessidade da criação de uma medida para promover a migração legal, evitar o agravamento da crise nas cidades fronteiriças e atenuar a situação do CONARE, a RN n.º 126/2017 foi publicada no dia 03 de março de 2017. De acordo com o texto da resolução, os nacionais de países fronteiriços que entrarem no Brasil por via terrestre podem solicitar um visto de residência temporária, válido por 2 anos. Embora não seja exclusiva para venezuelanos, a resolução foi suscitada por esse fluxo migratório.

Embora ainda seja cedo para avaliar os resultados produzidos pela RN n.º 126/2017, conforme mencionado no capítulo anterior, muitos venezuelanos, em vez de buscar a autorização de permanência, continuam preferindo a solicitação de refúgio (FERNANDES; FARIA, 2017), o que indica que a medida pode não funcionar para reduzir os processos no CONARE.

*

Neste capítulo, a partir da exposição dos principais instrumentos legais para a imigração no Brasil, verificamos que a agenda migratória do Brasil está, paulatinamente, adotando uma postura mais apoiada na perspectiva dos direitos humanos e mais aberta para a imigração. Enquanto o Estatuto do Estrangeiro era atravessado pela visão de que o imigrante é uma potencial ameaça à segurança nacional, a Lei de Migração estabelece que a política migratória brasileira deve ser regida pelos “princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos” (BRASIL, 2017, art. 3º, inciso I) e “repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação (idem, inciso II)”.

Porém, como vimos, mesmo antes da sanção da nova Lei de Migração, a mudança em direção a uma perspectiva mais humanitária já podia ser percebida na lei brasileira de refúgio, em vigor desde 1997. Além disso, foi possível notar esse posicionamento mais aberto das políticas migratórias nas resoluções normativas do CNIg e CONARE criadas em resposta aos fluxos migratórios de haitianos, sírios e venezuelanos. Publicadas enquanto o Estatuto do Estrangeiro ainda estava em vigor, é possível afirmar que, de certo modo, essas resoluções foram editadas como respostas a situações que o Estatuto do Estrangeiro – já obsoleto – não previa.

Todavia, com essas mudanças na agenda migratória e o aumento dos fluxos migratórios para o Brasil, a reflexão sobre políticas para a integração – principalmente para imigrantes deslocados forçados – faz-se ainda mais premente, a fim de que se efetive a acolhida humanitária proposta pelo Estado e de que sejam evitados problemas de integração, que podem contribuir para uma percepção negativa da sociedade sobre imigrantes e refugiados e para o reforço de políticas migratórias defensivas (PENNINX, 2003).

Posto isso e partindo do pressuposto de que a proficiência na língua majoritária da sociedade receptora – embora não seja condição suficiente para a integração – possui um importante papel nesse processo (KRUMM; PLUTZAR, 2008), no próximo capítulo, apresento os dados sobre a oferta de cursos de PLA e PLAc nas universidades federais

brasileiras para discutir sobre políticas linguísticas para o ensino de língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados.

5 O ENSINO DE PLA E DE PLAc NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

Neste capítulo, apresento os dados gerados por meio do questionário e discuto a oferta de PLA nas universidades federais a partir de informações sobre a data de criação, iniciativa de implementação do projeto/curso, vínculo dos professores (bolsistas, voluntários, estagiários) e tipo de curso e público-alvo atendido, conforme apresentado no capítulo de procedimentos metodológicos.

Feito isso, volto-me apenas para as universidades federais que informaram atender imigrantes deslocados forçados e discuto sobre a oferta de PLAc nessas instituições, levando em consideração os seguintes aspectos dos cursos: **a) taxas de matrícula/mensalidade e financiamento (como os cursos se mantêm); b) níveis e duração dos cursos; e c) formação dos professores.** Por fim, ao final do capítulo, retomo as perguntas de pesquisa apresentadas no capítulo de metodologia e busco respondê-las.

5.1 Breve caracterização da oferta de PLA e PLAc nas universidades federais

Como já mencionado, existem 63 universidades federais no Brasil. Por região, essas instituições estão distribuídas da seguinte forma: 05 na região Centro-Oeste, 18 na região Nordeste, 10 na região Norte, 19 na região Sudeste e 11 na região Sul.

Para este trabalho, entrei em contato com todas essas universidades e, do total de 63 instituições, consegui resposta de 55, isto é, apenas 8 universidades não retornaram o contato informando se há alguma oferta de curso de português para estrangeiros na instituição ou responderam ao questionário. A **Tabela 1** apresenta o percentual de respostas recebidas por região.

Tabela 1 – Percentual de respostas das universidades federais por região

UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS		RESPOSTAS RECEBIDAS	% DE RESPOSTAS RECEBIDAS
Centro-Oeste	05	04	80%
Nordeste	18	14	77,70%
Norte	10	10	100%
Sudeste	19	16	84,20%
Sul	11	11	100%
TOTAL:	63	55	87,30%

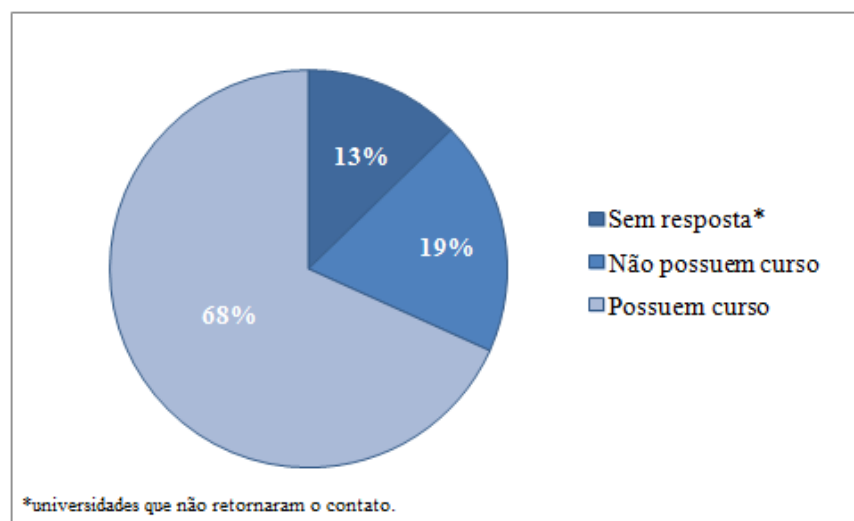
Na região Centro-Oeste, não consegui o retorno da UFG; na região Nordeste, UFCG, UFMA, UFRPE e UFSB não responderam aos e-mails; na região Sudeste, UFU, UNIFAL e

UFVJM. Nas regiões Norte e Sul, todas as universidades responderam às mensagens enviadas.

Em relação a essas universidades, cabe destacar que o fato de não ter conseguido resposta dessas instituições não significa que não existam cursos de PLA e/ou PLAc nesses locais. Nos *sites* da UFG, UFMA, UFU, UNIFAL e UFVJM, por exemplo, é possível encontrar notícias sobre cursos de português para falantes de outras línguas. Porém, as informações contidas nessas páginas não fornecem dados suficientes para a análise e não significam que atualmente os cursos ainda estejam em funcionamento nessas universidades.

Quanto às universidades que retornaram o contato, dentre essas 55 instituições, 43 informaram que ofertam algum tipo de curso e 12, quando contatadas, entre novembro de 2016 e julho de 2017, responderam que não possuíam cursos de PLA/PLAc. O **Gráfico 1**, abaixo, apresenta a oferta de cursos de PLA/PLAc nas universidades federais, segundo as informações obtidas.

Gráfico 1 – A oferta de cursos de PLA/PLAc nas universidades federais brasileiras



Fonte: elaborado pela autora.

Como se pode ver pelo gráfico, 19% das instituições informaram não possuir cursos de PLA e/ou PLAc, isto é, ao todo, 12 universidades (UFMS, UFGD, UFT, UFRA, UFOPA, UNIVASF, UFERSA, UFRB, UFOB, UFCA, UNIRIO³⁷ e UFRRJ) não responderam ao questionário porque informaram que não existe oferta de PLA e/ou PLAc na instituição.

³⁷ Em Furtoso (2015), há menção sobre a existência de um curso de extensão de PLA na UNIRIO. Contudo, nos contatos com a universidade durante a geração de dados, a resposta recebida foi de que não havia na instituição nenhum curso de PLA naquele momento.

Quanto às universidades que informaram não possuir cursos de PLA e/ou PLAc, algumas forneceram informações sobre a área de PLA na instituição que são relevantes para nossa discussão. Essas respostas encontram-se reunidas abaixo, no **quadro 1**³⁸.

Quadro 1 - Informações sobre a oferta de PLA nas universidades que responderam não possuir cursos na área

INSTITUIÇÃO	RESPOSTA
UFMS	Planeja ofertar cursos de PLA, no âmbito do ISF, a partir de setembro/2017.
UFGD	Foi cogitada a criação de cursos de PLA na universidade, mas a instituição não chegou a oferecer nenhum curso.
UFT	Já foram ofertadas turmas de português para estrangeiros no Centro de Idiomas da instituição, porém, segundo a informação obtida, nunca houve na universidade demanda suficiente para a criação e manutenção de um curso.
UFRA	Ainda não existe nenhum curso de português para estrangeiros ou curso de língua presencial, a instituição atua principalmente no campo das Ciências Agrárias e só recentemente está expandindo a sua atuação para outras áreas.
UFOPA	Não oferece cursos de PLA e/ou PLAc e não forneceu nenhuma informação adicional.
UNIVASF	Planeja ofertar cursos de PLA no âmbito do ISF.
UFERSA	Planeja ofertar cursos de PLA no âmbito do ISF.
UFRB	Os cursos de idiomas na universidade são oferecidos pelo ISF, mas ainda não existem cursos de PLA na instituição.
UFOB	UFOB informou que tem apenas três anos de existência e ainda não possui núcleo de idiomas.
UFCA	A instituição informou que não possui cursos de português para falantes de outras línguas, mas está discutindo a possibilidade de ofertar cursos de PLA e cursos de português para alunos que possuem dificuldades com a língua portuguesa – sejam estrangeiros ou não.
UFRRJ	Planeja ofertar cursos de PLA no âmbito do ISF.
UNIRIO	Não oferece cursos de PLA e/ou PLAc e não forneceu nenhuma informação adicional.

De modo geral, por meio das respostas das instituições, pudemos reforçar o que outros autores (AMADO, 2008; FURTOSO, 2015; SCHOFFEN; MARTINS, 2016) já vinham

³⁸ Conforme apresentado no capítulo de procedimentos metodológicos, os dados deste trabalho foram gerados entre novembro de 2016 e julho de 2017, portanto, é possível que existam divergências entre as informações trazidas neste capítulo e a realidade atual das instituições.

afirmando sobre o crescimento da área de PLA no Brasil, já que em 2017 eram apenas 12 as universidades federais que não possuíam cursos e algumas dessas instituições previam ofertar cursos de PLA ainda naquele ano.

Vale mencionar que o fato de apenas 12 universidades informarem que não possuíam cursos de PLA e/ou PLAc corrobora as afirmações de Amado (2008) no sentido de que, progressivamente, as instituições de ensino superior estão implementando cursos de português para falantes de outras línguas. De acordo com as informações levantadas pelo mapeamento, atualmente, já existe algum tipo de oferta de PLA em quase 70%³⁹ das instituições federais.

Ainda no que diz respeito à expansão da área, é possível afirmar que esse aumento na oferta de PLA está fortemente relacionado a um maior incentivo à internacionalização das universidades, tendo em vista que as instituições que preveem ofertar cursos de PLA (UFMS, UNIVASF, UFERSA e UFRRJ) informaram que o farão no âmbito do ISF, programa que, como vimos no capítulo 3, surgiu dentro do quadro do CsF. Nesse sentido, cabe destacar que, apesar de já existirem no Brasil iniciativas com vistas a internacionalizar as universidades anteriores ao CsF, segundo Welp, Fontes e Sarmiento (2016), este é provavelmente o programa mais importante do governo federal em prol da internacionalização. No que concerne à resposta da UFRB, apesar de a instituição, quando contatada, não ter mencionado a oferta ou planejamento de cursos de PLA, a referência ao fato de que os cursos de idiomas na universidade são oferecidos pelo ISF serve de indicativo para mostrar o papel do programa para o fortalecimento da área de ensino de línguas no país⁴⁰.

5.1.1 Os cursos de PLA das universidades federais brasileiras

Conforme vimos na seção anterior, das 55 universidades federais que retornaram o contato, 43 informaram possuir cursos de PLA e/ou PLAc. Essas 43 instituições estão presentes em todas as regiões do Brasil e trabalham com o ensino de PLA de diferentes modos, isto é, possuem diferentes tipos de curso: extensão, disciplinas em graduação e pós-graduação ou cursos de licenciatura e disciplinas na graduação com foco na formação de professores de PLA.

Para os objetivos desta pesquisa, interessa-nos, principalmente, a discussão sobre os cursos e projetos de extensão, uma vez que é no âmbito dessa modalidade que ocorre o atendimento ao perfil de público focalizado no trabalho. Porém, como algumas universidades,

³⁹ Cabe destacar novamente que não conseguimos resposta de todas as universidades, conforme mostra a Tabela 1. Assim sendo, a porcentagem de instituições com oferta de PLA e/ou PLAc pode ser ainda maior.

⁴⁰ Fortalecer o ensino de línguas no país é um dos objetivos do programa, conforme expresso na Portaria n.º 30, de 26 de janeiro de 2016.

além de informações sobre os cursos de extensão de PLA, forneceram dados sobre os cursos de licenciatura e disciplinas para a formação de professores de PLA ou sobre as disciplinas de PLA na (pós-)graduação para os alunos estrangeiros, também tratarei desses dados.

Assim sendo, abaixo, no **quadro 2**, apresento, por região, quais foram as universidades que informaram atuar na área de PLA e/ou PLAc e responderam ao questionário com dados sobre seus cursos.

Quadro 2 - Universidades que informaram possuir cursos de PLA e/ou PLAc

REGIÃO	UNIVERSIDADES	N.º DE CURSOS
Centro-Oeste	UFMT e UnB.	2
Nordeste	UFAL, UFBA, UFC, UFPb, UFPE, UFPI, UFRN, UFS e UNILAB.	9
Norte	UFAC, UFAM, UFPA, UFRR, UNIFAP, UNIFESSPA e UNIR.	7
Sudeste	UFABC, UFES, UFF, UFJF, UFLA, UFMG, UFOP, UFRJ, UFSCar, UFSJ, UFTM, UFV, UNIFEI e UNIFESP.	14
Sul	FURG, UFCSPA, UFFS, UFPeI, UFPR, UFRGS, UFSC, UFSM, UNILA, Unipampa e UTFPR.	11
TOTAL:		43

Observando os dados do **quadro 2** e considerando as informações sobre o número de instituições existentes em cada região (TABELA 1), podemos afirmar que a área de PLA está presente em 100% das universidades federais da região Sul, em 73,68% das universidades federais da região Sudeste, em 70% nas instituições da região Norte, em 50% nas universidades federais da região Nordeste e em apenas 40% das universidades federais da região Centro-Oeste.

5.1.2 Inserção da área de PLA nas universidades

Nesta subseção, trato sobre a inserção da área de PLA nas universidades federais brasileiras, apresentando tanto a data de início dos primeiros cursos de PLA nas universidades federais quanto a iniciativa para a criação desses cursos nas instituições.

No **quadro 3**, apresento, por década, quando foram criados os primeiros cursos de PLA e/ou PLAc nessas instituições.

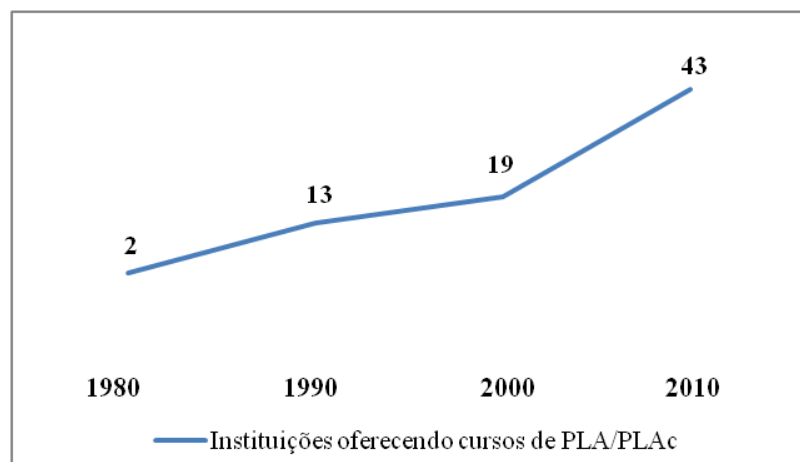
Quadro 3 – Inserção da área de PLA nas universidades⁴¹

INÍCIO	UNIVERSIDADES	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES COM OFERTA DE PLA
1980	Sudeste: UFJF e UFRJ.	2
1990	Centro-Oeste: UnB. Nordeste: UFBA, UFPb, UFPE. Sudeste: UFF, UFSCar, UFES, UFMG. Sul: UFPR, UFSC e UFRGS.	11
2000	Norte: UFAM, UFPA, UFRR. Sudeste: UFSJ. Sul: UTFPR, UFSM.	6
2010	Centro-Oeste: UFMT. Nordeste: UFC, UFRN, UFAL, UFPI, UFS, UNILAB. Norte: UNIFAP, UFAC, UNIR, UNIFESSPA. Sudeste: UNIFEI, UFABC, UNIFESP, UFOP, UFV, UFTM, UFLA. Sul: Unipampa, UFCSPA, FURG, UFPel, UFFS, UNILA.	24
Total (até 2017/1):		43

O **gráfico 2**, por sua vez, mostra o crescimento no número de instituições atuando na área de PLA e/ou PLAc.

PERGUNTA 1 DO QUESTIONÁRIO⁴²

Gráfico 2 – Número de universidades federais oferecendo cursos de PLA e/ou PLAc por década



Fonte: elaborado pela autora.

⁴¹ Em universidades como a UFBA e UFSC, a informação recebida foi de que desde a década de 1980 já havia cursos de PLA, mas a oferta, nessa época, ainda ocorria de forma assistemática.

⁴² 1) Ano de criação do projeto/curso.

Conforme é possível verificar por meio do **quadro 3** e do **gráfico 2**, o número de instituições oferecendo cursos de PLA aumentou de forma bastante expressiva a partir de 2010. Se apenas o levantamento das instituições que possuem algum tipo de oferta de PLA já permitia afirmar que a área está crescendo, considerando que, atualmente, a maior parte das universidades federais já possui alguma iniciativa nesse âmbito, as informações sobre o ano de criação servem para corroborar essa constatação.

No tocante às razões para esse crescimento tão expressivo na oferta de PLA nas universidades na presente década, além do aumento dos incentivos à internacionalização das universidades nos últimos anos (BAUMVOL; SARMENTO, 2016; SARMENTO et al, 2016), outros fatores nesse mesmo período podem ter contribuído para isso, tais como o bom momento econômico e político que o país vivenciava e o aumento dos fluxos migratórios para o Brasil.

Quanto à iniciativa de criação dos cursos de PLA e/ou PLAc nas universidades, a análise das respostas identificou seis diferentes tipos, a saber: “individual”, “individual/discente”, “institucional”, “institucional/individual”, “institucional/convênio” e “institucional/sociedade civil”. Vale destacar, contudo, que três dessas seis categorias não constavam no questionário enviado às universidades. No documento enviado às instituições, os tipos de iniciativa eram “institucionais”, “individual” e “outra”, mas havia uma indicação informando a possibilidade de assinalar mais de uma opção, caso fosse necessário.

Ademais, é preciso esclarecer que o documento informava que deveria ser considerada “institucional” a iniciativa de criação de cursos de PLA que surgiu da própria instituição, iniciativa “individual” os cursos de PLA que tivessem sido concebidos por professores e acolhidos pela instituição e “outra” a iniciativa que não se enquadrasse em nenhuma das duas opções. Assim sendo, devido à opção “outra” e à possibilidade de marcar mais de um tipo de iniciativa, novas categorias foram criadas.

Na categoria “institucional/individual”, foram agrupadas as respostas das universidades que assinalaram as opções “institucional” e “individual” no questionário; em “institucional/convênio” estão os cursos de PLA criados por exigência de convênios firmados com outras instituições; em “individual/discente” encontram-se os cursos criados por alunos da instituição; por fim, a categoria “institucional/sociedade civil” diz respeito aos cursos criados pelas instituições em resposta às solicitações da sociedade civil.

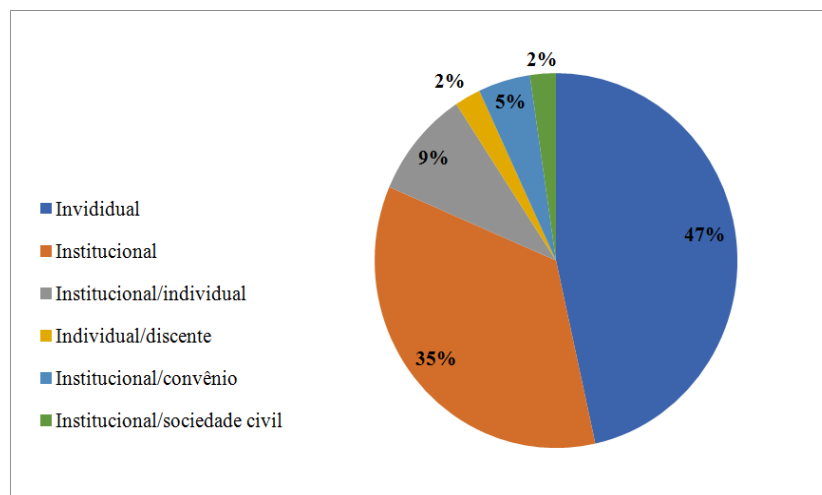
No **quadro 4**, reproduzo, considerando as novas categorias, as respostas de cada universidade em relação à iniciativa de criação de cursos de PLA nas instituições e, no **gráfico 3**, apresento a porcentagem de cada iniciativa.

PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO⁴³

Quadro 4 – Iniciativa de criação de cursos de PLA nas universidades

TIPO DE INICIATIVA	UNIVERSIDADE
Individual	Centro-Oeste: UFMT, UnB. Nordeste: UFAL, UFC, UNILAB, UFBA. Norte: UFAM, UFPA, UNIFAP, UFAC, UNIR. Sudeste: UFJF, UFV, UFF, UFES, UFOP, UFTM. Sul: UFCSPA, UFRGS, UFSM.
Institucional	Nordeste: UFRN, UFPE, UFPb, UFPI. Norte: UFRR, UNIFESSPA. Sudeste: UNIFEI, UFLA, UFRJ, UFMG, UFABC, UFSJ, UFSCar. Sul: UFSC, UFFS.
Institucional/individual	Nordeste: UFS. Sul: UTFPR, UNILA e Unipampa.
Institucional/convênio	Sul: UFPel, FURG.
Individual/discente	Sudeste: UNIFESP.
Institucional/sociedade civil	Sul: UFPR

Gráfico 3 – Iniciativa para a criação dos cursos de PLA nas universidades



Fonte: elaborado pela autora.

⁴³ **2) O projeto/course é uma iniciativa:**

- () Institucional (o projeto parte de uma iniciativa da própria instituição)
 () Individual (o curso foi concebido por professores e acolhido pela instituição)
 () Outra: _____.

Como se pode observar pelo **quadro 4** e pelo **gráfico 3**, a inserção da área de PLA nas universidades ocorre principalmente por meio de iniciativas individuais – sejam de professores, sejam de alunos⁴⁴. Ao todo – somando a porcentagem de cursos/projetos criados por iniciativa de docentes (47%) com a porcentagem de cursos/projetos criados por iniciativa discente (2%) –, constatamos que 49% dos cursos mapeados pelo levantamento foram criados por iniciativas “isoladas”⁴⁵, sem participação institucional direta no processo de concepção. Por sua vez, os cursos/projetos que contaram com participação direta da instituição no processo de formulação, de acordo com as respostas obtidas, somam, ao todo, 42% (soma das iniciativas “institucional”, “institucional/convênio” e “institucional/sociedade civil”) ⁴⁶. Por fim, temos os cursos que surgiram de iniciativa conjunta de instituição e docente (9%).

A meu ver, o fato de os cursos/projetos na área de PLA terem surgido principalmente por iniciativas individuais, e não institucionais, pode ser indicativo de uma área ainda pouco visada pelas universidades e pouco institucionalizada, levando em consideração o tripé ensino, pesquisa e extensão (FURTOSO, 2015).

Enfim, a despeito do pouco espaço dedicado às atividades de formação de professores (questão discutida mais adiante no texto) de PLA, constatamos que são os docentes os principais agentes responsáveis pela criação de políticas linguísticas para a inserção das universidades na área de PLA.

Atualmente, tem sido esses professores os agentes com maior influência e controle sobre a formulação e implementação das políticas linguísticas para PLA nas universidades.

⁴⁴ Na UNIFESP, o projeto de extensão universitária para o ensino de PLAc, o MemoRef – Memorial Digital do Refugiado, foi idealizado por um grupo de dez alunos do curso de Letras da universidade. Com o projeto elaborado, em 2015, os estudantes se inscreveram para concorrer ao edital “ProCultura/PRAE/UNIFESP”, que concede apoio financeiro para a realização de eventos, ações culturais e projetos de estudantes da instituição, e tiveram sua proposta contemplada.

⁴⁵ Furtoso (2015) descreve como ocorreu seu contato com a pesquisa sobre PLA para pensar como a área tem sido inserida em alguns contextos. De certo modo, esse relato serve para exemplificar como, em muitas instituições, a inserção da área inicia com alguns indivíduos isoladamente. Segundo a autora, a sua dissertação foi a primeira defendida na área de PLA no programa de pós-graduação no qual ela realizou seu mestrado. De acordo com ela, foram muitas as dificuldades encontradas ao longo dos dois anos de pós-graduação. Primeiro, foi necessário encontrar um orientador disposto a trabalhar com um assunto que, até então, era novo na instituição; depois foi preciso levar seus informantes (discentes e docentes da instituição) a pensarem sobre o ensino de PLA naquela universidade. Furtoso (2015) ainda conta que foi questionada por um professor da universidade sobre qual seria finalidade de pesquisar o ensino de português para estrangeiros no Brasil, principalmente em Londrina/Paraná. Por fim, a autora relata que, para não desistir de seu tema, precisava sempre lembrar a si mesma os motivos que a levaram a escolher o ensino de PLA como objeto de pesquisa de sua dissertação, mas que, a despeito das adversidades, insistiu em continuar com seu trabalho e, quinze anos depois, a instituição por ela pesquisada “colhe os frutos de uma pesquisadora inexperiente” (FURTOSO, 2015, p. 160) e já possui a área de PLA inserida na extensão, na graduação e na pós-graduação.

⁴⁶ De acordo com a resposta da UFPR ao questionário, o curso de Português do projeto “Português Brasileiro pra Imigração Humanitária - PBMIH” foi “criado a partir de uma chamada da sociedade civil (Casla e OAB) e foi acolhido pelo curso de Letras (alunos e professores do curso)”. Porém, atualmente, o projeto faz parte do programa de extensão “Política Migratória e universidade brasileira”.

Posto isso, entendo que é premente fortalecer, nas instituições, a formação dos estudantes de Letras para atuar com PLA, a fim de contribuir para o fortalecimento da própria área, tendo em vista que são esses estudantes os futuros docentes que poderão contribuir para a criação de novas iniciativas para o campo.

5.1.3 Os professores dos cursos de PLA

PERGUNTAS 13 E 14 DO QUESTIONÁRIO⁴⁷

Em relação às atividades e momentos para a formação dos discentes de Letras para atuar com o ensino de português para falantes de outras línguas, pudemos verificar, por meio das respostas ao item “vínculo dos professores”, que a maioria dos cursos de PLA nas instituições tem contado com a participação de bolsistas e voluntários como docentes dos cursos. Assim sendo, é possível afirmar que esses cursos são espaços propícios para discutir e promover a formação desses estudantes para atuar na área de PLA.

No questionário enviado às instituições, as possibilidades de resposta sobre o vínculo dos docentes dos cursos eram: “bolsistas”, “voluntários” e “outro”, sendo, na última opção, solicitado que o respondente especificasse o tipo de vínculo. A partir das informações fornecidas pelas instituições que marcaram como “outro” o tipo de vínculo dos professores, criamos mais 3 categorias: “estagiários”, “professores do quadro da instituição”, “contratados”. O **quadro 5**, abaixo, apresenta as respostas das instituições sobre o vínculo dos professores que atuam em seus cursos de PLA e/ou PLAc.

Quadro 5 – Vínculo dos professores dos cursos de PLA e/ou PLAc das universidades

VÍNCULO DOS PROFESSORES	INSTITUIÇÕES
Bolsistas	Nordeste: UFRN, UFPI. Norte: UNIFAP, UFRR. Sudeste: UFTM, UFES, UFOP, UFSJ. Sul: UFRGS, UFSM.
Bolsistas e estagiários de Letras	Sul: Unipampa.
Bolsistas e professores do quadro da	Nordeste: UFPE.

⁴⁷ **13) Qual é a formação dos professores que atuam no curso?**

- () Graduandos em Letras
 () Licenciados em Letras
 () Outros (especifique): _____.

14) Qual é o vínculo dos professores? (mais de uma opção é possível)

- () Bolsistas () Voluntários () Outro (especifique): _____.

instituição	Norte: UFAM*. Sudeste: UFRJ. Sul: UFCSPA.
Bolsistas e Voluntários	Centro-Oeste: UFMT. Nordeste: UFPb. Norte: UFPA, UNIR. Sudeste: UNIFESP, UFSCar. Sul: UFSC, UFFS, UFPR.
Bolsistas, Voluntários e estagiários de Letras	Nordeste: UFBA.
Bolsistas, Voluntários e Professores do quadro da instituição	Sudeste: UFMG.
Contrato/pagamento por hora/aula	Centro-Oeste: UnB. Sul: FURG.
Outro (não especificado)	Norte: UNIFESSPA.
Professores do quadro da instituição	Sudeste: UNIFEI, UFJF, UFV, UFLA, UFABC. Sul: UTFPR, UNILA, UFPel.
Professores do quadro da instituição e Voluntários	Nordeste: UNILAB. Sudeste: UFF.
Voluntários	Nordeste: UFC, UFS, UFAL. Norte: UFAC.

*professor credenciado do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR/UFAM)

Como já mencionado e conforme mostra o quadro, a maior parte dos professores atuando nos cursos de PLA das instituições é composta por bolsistas. Dentre as 43 universidades que responderam ao questionário, 26 instituições (60,46%) possuem bolsistas como professores nos seus cursos de PLA e/ou PLAc. O segundo tipo de vínculo com maior número de ocorrências nas instituições é o de voluntariado, presente em 17 (39,53%) universidades. Por sua vez, em terceiro lugar, com ocorrência em 15 universidades (34,88%), estão os cursos que possuem professores do quadro da instituição em seu corpo docente. Por fim, com menor número de incidência, estão os vínculos “estagiários de Letras” e “contrato/pagamento por hora/aula”, presentes em 2 instituições cada (4,65%).

Tendo em vista que a maior parte dos cursos de PLA funciona como extensão nas universidades (FURTOSO, 2015), de certo modo, já era esperado que o vínculo mais comum fosse o de “bolsista”. Todavia, embora esse seja um tipo de vínculo interessante para incentivar a inserção e participação dos estudantes de Letras na área de PLA, não existem bolsas disponíveis para todos, o que pode justificar por que o segundo vínculo mais comum é o de “voluntário”.

Além disso, devido ao fato de a participação nesse tipo de atividade ser, em geral, facultativa, pode ocorrer de muitos alunos sequer procurarem esse tipo de experiência durante

a graduação e concluírem um curso de Letras/Português sem oportunidade de reflexão e prática sobre o ensino de PLA. Assim sendo, concordo com Amado (2013) e Lopez (2016) que a participação dos estudantes nessas atividades deve ser incentivada⁴⁸, mas defendo, principalmente, que deve haver a promoção de discussões e de práticas que contribuam para a formação de professores de PLA em outros espaços e momentos nos cursos de Letras, não só nas atividades de extensão. Em outras palavras, creio que seria importante investir mais na inclusão de disciplinas com foco na formação de professores de PLA nas grades curriculares dos cursos de Letras, pois, assim, mais estudantes poderiam ter contato com a área.

Quanto ao terceiro vínculo mais comum, de “professor do quadro da instituição”, os dados apontaram que essa modalidade ocorre principalmente nas instituições onde há a oferta de cursos de PLA como disciplinas regulares para os estudantes intercambistas. Embora também estejam presentes nos cursos de extensão, nesses casos, esse tipo de vínculo é bem menos comum.

O vínculo “estagiário”, por sua vez, foi mencionado apenas duas vezes. Todavia, por ser uma categoria *a posteriori*, ao contrário de “bolsistas” e “voluntários”, pode ser que esse tipo de vínculo tenha sido considerado como “voluntário”, por exemplo. Por fim, com mesmo número de ocorrências que “estagiário”, temos a vinculação docente por “contrato/pagamento/hora-aula”.

5.1.4 Oferta de PLA nas universidades federais: tipo de curso e público atendido

Tendo apresentado as instituições que possuem oferta de PLA, o ano de criação dos primeiros cursos nas universidades, a iniciativa para a criação desses cursos e o principal tipo de vínculo dos docentes que neles trabalham, passo agora à apresentação dos tipos de oferta de PLA (extensão, licenciatura, disciplinas na graduação ou pós-graduação) e do principal público-alvo atendido pelas universidades federais. Vale destacar que, embora tenha buscado apresentar o máximo de iniciativas existentes na área da PLA nas universidades federais, pode ocorrer de alguns cursos não constarem nesse levantamento devido às dificuldades em conseguir contato com os responsáveis pelos cursos e às limitações de tempo. Abaixo, no **quadro 6**, estão os cursos que o mapeamento conseguiu identificar.

⁴⁸ Amado (2013) e Lopez (2016) sugerem que os estudantes dos cursos de licenciatura em Letras poderiam realizar parte dos estágios obrigatórios de docência nos cursos de extensão de PLA/PLAc das universidades.

PERGUNTAS 3 E 16 DO QUESTIONÁRIO⁴⁹

Quadro 6 – A oferta de PLA nas universidades federais em relação ao tipo de curso e público atendido

INSTITUIÇÃO	TIPOS DE CURSO	PÚBLICO ATENDIDO
UFMT	Extensão (IsF e projeto com imigrantes haitianas ⁵⁰)	Estudantes estrangeiros na universidade (IsF) e comunidade externa (projeto com imigrantes haitianas)
UnB	Licenciatura e Extensão (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros - NEPPE e “Português como Língua de Acolhimento”)	Alunos do curso de Letras (disciplinas para formação de professores de PLA), estudantes intercambistas e comunidade externa (NEPPE), imigrantes deslocados forçados (Português como Língua de Acolhimento)
UFC, UFRN, UFPE, UFPb, UFS, UFAM, UFES, UFABC, UFOP, UFSJ, UFF	Extensão	Estudantes estrangeiros na universidade e comunidade externa
UNIFAP, UNIFESSPA, UFPI, UFAL, UNILAB	Extensão	Estudantes estrangeiros na universidade
UFBA	Licenciatura e Extensão (“Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA – PROFICI/PROEMPLE” e “Núcleo Permanente de Extensão em Letras – NUPEL”)	Alunos do curso de Letras (disciplinas para formação de professores de PLA), Estudantes estrangeiros na universidade (PROFICI/PROEMPLE) e comunidade externa (NUPEL)
UFPA	Extensão (Cursos para estudantes do convênio PEC-G – “Curso Pré-PEC-G” e “Cursos Livres de Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas”)	Estudantes estrangeiros na universidade (Pré-PEC-G) e comunidade externa (“Cursos Livres de Línguas Estrangeiras da Faculdade de

⁴⁹ **3) A qual (quais) setor(es) da instituição o projeto/curso está vinculado?** (marcar todas as opções que se aplicam).

- () Letras
 () Educação/Pedagogia
 () Assistência Social
 () Ciências Sociais
 () Pró-reitoria/Diretoria/Secretaria de Relações Internacionais.
 () Outro (especifique): _____.

16) Principal público atendido pelo projeto/curso:

- () Estudantes em intercâmbio na instituição
 () Imigrantes haitianos e refugiados
 () Outros estrangeiros residentes no Brasil.

⁵⁰ O curso de português para haitianas oferecido pela UFMT é parte do projeto “Mulheres haitianas”, uma iniciativa de auditores fiscais do Trabalho de Mato Grosso com o apoio da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Esse projeto ainda conta com o auxílio da Pastoral do Migrante e do curso de Gastronomia do Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG). No projeto, a UFMT oferta as aulas de português; o UNIVAG se encarrega das oficinas de gastronomia e a Pastoral do Migrante da estrutura para a realização do curso.

		Letras Estrangeiras Modernas”)
UNIR	Extensão	Imigrantes deslocados forçados
UFRR	Extensão	Estudantes estrangeiros na universidade, comunidade externa e imigrantes deslocados forçados
UFAC	Extensão (IsF)	Estudantes estrangeiros na universidade e comunidade externa
UNIFEI, UFJF, UFV	Disciplinas regulares	Estudantes estrangeiros na universidade
UFLA	Disciplinas regulares e Extensão (Aquarela Cultural /Núcleo de Estudos sobre PLE)	Estudantes estrangeiros na universidade (disciplinas regulares) e comunidade externa (Aquarela Cultural /Núcleo de Estudos sobre PLE)
UFRJ	Disciplinas no curso de Letras, Disciplinas regulares e Extensão (“CLAC – Curso de Línguas Aberto à Comunidade”)	Alunos do curso de Letras (disciplinas para formação de professores de PLA), Estudantes estrangeiros na universidade (disciplinas regulares) e comunidade externa (Extensão)
UFMG	Disciplinas no curso de Letras, Disciplinas regulares e Extensão (CENEX/FALE, “Português para Estrangeiros em Regime Especial de Permanência no Brasil” – Centro Zanmi e CENEX/FALE e Pró-Imigrantes)	Alunos do curso de Letras (disciplinas para formação de professores de PLA), Estudantes estrangeiros na universidade (disciplinas regulares), comunidade externa (CENEX/FALE) e imigrantes deslocados forçados (Centro Zanmi e CENEX/FALE e Pró-Imigrantes)
UFTM	Extensão (IsF)	Estudantes estrangeiros na universidade, imigrantes deslocados forçados
UNIFESP	Extensão (MemoRef)	Imigrantes deslocados forçados
UFSCar	Disciplinas no curso de Letras e Extensão.	Alunos do curso de Letras (disciplinas para formação de professores de PLA) e Estudantes estrangeiros na universidade e comunidade externa (Extensão)
UFPeI, FURG	Extensão	Estudantes estrangeiros na universidade
UFSCPA	Extensão (IsF)	Estudantes estrangeiros na universidade
UFSC	Disciplinas no curso de Letras e Extensão (“Núcleo de Pesquisa e Ensino de PLE – NUPLE” e “Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes – PLAM”)	Alunos do curso de Letras (disciplinas para formação de professores de PLA), Estudantes estrangeiros na universidade e comunidade

		externa (NUPLE) e imigrantes em situação de vulnerabilidade e deslocados forçados (PLAM)
Unipampa	Disciplinas no curso de Letras e Extensão (IsF e projeto com escolas parceiras)	Alunos do curso de Letras (disciplinas para formação de professores de PLA), Estudantes estrangeiros na universidade (IsF) e comunidade externa (projeto com escolas parceiras)
UFRGS	Disciplinas no curso de Letras, Extensão (Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio – CEPI/UFRGS, Programa de Português para Estrangeiros – PPE e oficinas audiovisuais e de letramento)	Alunos do curso de Letras (disciplinas para formação de professores de PLA), Estudantes estrangeiros na universidade e comunidade externa (CEPI e PPE ⁵¹) e imigrantes deslocados forçados (oficinas)
UFSM	Disciplinas no curso de Letras, Extensão (Projeto Entrelínguas)	Alunos do curso de Letras (disciplinas para formação de professores de PLA), Estudantes estrangeiros na universidade e comunidade externa
UFFS, UTFPR	Extensão	Estudantes estrangeiros na universidade, comunidade externa e imigrantes deslocados forçados
UFPR	Disciplinas no curso de Letras, Extensão (“Centro de Línguas e Interculturalidade – CELIN” e “Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMIH”)	Alunos do curso de Letras (disciplinas para formação de professores de PLA), Estudantes estrangeiros na universidade e comunidade externa (CELIN) e imigrantes deslocados forçados (PBMIH)
UNILA	Disciplinas no curso de Letras, Licenciatura e Extensão (Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio – CEPI e “Português para Estrangeiros em Foz do Iguaçu: integração pela diversidade e interdisciplinaridade”)	Alunos do curso de Letras, estudantes da instituição (CEPI) e comunidade externa (“Português para Estrangeiros em Foz do Iguaçu: integração pela diversidade e interdisciplinaridade”)

Observando as informações do **quadro 6**, podemos verificar que, atualmente, em diversas universidades, já existe mais de um tipo de oferta de PLA. Contudo, somente 3⁵² instituições federais – UnB, UFBA e UNILA – contam com cursos de licenciatura em Letras para formar professores de PLA.

⁵¹ Embora não seja o principal público atendido pelo PPE, desde 2015/2, refugiados podem se matricular nos cursos.

⁵² Vale lembrar que a UNICAMP possui uma licenciatura em “Letras - Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira”, porém, por ser uma instituição estadual, não discutiremos sobre esse curso aqui.

Conforme mostra o **quadro 6**, na UnB, existe a licenciatura em “Letras - *Português do Brasil como Segunda Língua*”, os cursos de extensão de PLA do “Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros – NEPPE” e os cursos de PLAc. Na UFBA, assim como na UnB, existe uma licenciatura em “Letras - Português do Brasil como Segunda Língua”, os cursos de português para estrangeiros do “Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA – PROFICI” (cujo público-alvo, como o próprio nome indica, é a comunidade universitária) e os cursos do “Núcleo Permanente de Extensão em Letras – NUPEL”, que possui como principal público-alvo a comunidade externa. Por fim, na UNILA, existem as disciplinas no curso de Letras com foco na formação de professores de PLA, a Licenciatura em “Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras”, o “Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI)/UNILA – Curso de acolhimento linguístico-cultural” – um curso⁵³ *online* que visa a oferecer um primeiro contato com a língua portuguesa e preparar os alunos da universidade para algumas práticas sociais que eles vão encontrar na universidade – e cursos de extensão de português para estrangeiros, voltados para a comunidade externa.

Por sua vez, nas outras universidades, como UNILAB, UFMG, UFSCar, UFRJ, UFPR, UFSC, UFRGS, UFSM e Unipampa, embora não existam atualmente licenciaturas para formar professores de PLA, o levantamento dos cursos de PLA identificou a oferta de disciplinas nos cursos de Letras com foco na formação de professores de português para falantes de outras línguas.

Apesar de a discussão mais aprofundada sobre as licenciaturas e disciplinas com foco na formação de professores fugir do escopo deste estudo, é importante tratar do trabalho realizado nesses cursos de licenciatura e nas disciplinas para formar professores de PLA dessas instituições, a fim de que possamos refletir sobre um dos desafios que a área de PLA tem enfrentado atualmente.

Conforme vimos, a área de PLA é especialidade relativamente recente no Brasil; desse modo, é compreensível que ainda existam poucas licenciaturas para formar professores de PLA ou poucos cursos de Letras que ofereçam disciplinas sobre o assunto. Todavia, ao mesmo tempo em que é “admissível” essa presença ainda pequena de licenciaturas e

⁵³ O CEPI surgiu no âmbito do Projeto de Fortalecimento Redes Interuniversitárias: “línguas, diversidade e cooperação” (Proyecto de Fortalecimiento Redes Interuniversitárias: “Lenguas, diversidad y cooperación internacional”) em 2006, na Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS, Brasil), Universidad Nacional de Córdoba (UNC, Argentina) e Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER, Argentina), com o apoio do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia da Nação (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación) da Argentina. Atualmente, outras universidades, como no caso da UNILA, também já oferecem o curso. Na UFRGS, o curso já está em sua décima segunda edição.

disciplinas para formar professores de PLA nos cursos de Letras, tal escassez dificulta o processo de desenvolvimento e expansão de uma área estratégica não só para a internacionalização das universidades e para a atual conjuntura de aumento de fluxos migratórios para o Brasil, mas também de uma área que pode contribuir para as discussões sobre a educação indígena e inclusão de surdos na escola, por exemplo. Posto isso, reitero que é necessário investir mais na formação de professores de PLA. Assim, a área não só se beneficiaria com um possível desenvolvimento e expansão como também poderia ganhar mais reconhecimento e visibilidade enquanto especialidade.

Além da oferta de PLA com foco na formação de professores, o levantamento nas universidades federais identificou, tanto na graduação quanto na pós-graduação, cursos de PLA oferecidos como disciplinas regulares. Cabe ressaltar que as disciplinas regulares se diferem das disciplinas acima mencionadas porque foram concebidas para atender os estudantes estrangeiros das instituições, enquanto as outras são disciplinas da grade curricular dos cursos de Letras e possuem como objetivo formar professores para atuar na área de PLA.

Essas disciplinas regulares, apesar de serem cursos de português para estrangeiros e não cursos que tratam da formação de professores para ensinar PLA, também não se enquadram no perfil de curso visado em nossa discussão por se voltarem apenas para os estudantes das universidades. De acordo com os dados recebidos, as universidades que oferecem ensino de PLA nessa modalidade são: UNIFEI, UFJF, UFV, UFLA UFRJ e UFMG. E, dentre essas 6 instituições, em 3 (UNIFEI, UFJF e UFV), o mapeamento só conseguiu identificar esse tipo de oferta de PLA.

Por fim, o último tipo de oferta de PLA identificado foi na modalidade de extensão. Conforme já mencionado, é principalmente para esses cursos que a discussão do trabalho se volta. Como se pode verificar no **quadro 6**, a oferta de PLA nas universidades ocorre majoritariamente por meio da extensão. Assim sendo, os dados corroboram o que Furtoso (2015, p. 159) já apontava sobre a área de PLA: “a extensão tem se configurado parte mais robusta do tripé [ensino, pesquisa, extensão], pois tem sido bastante comum a inserção da área começar por aí nas universidades brasileiras”.

A respeito dessa robustez do eixo da extensão, concordo com Furtoso (2015) que isso é indicativo de uma área bastante alicerçada na prática. Ainda segundo a autora, embora isso inicialmente não apresente problemas, quando ocorre a sobreposição da extensão ao eixo do ensino e da pesquisa, pode haver um prejuízo do desenvolvimento proporcional entre teoria e prática, reduzindo a visibilidade institucional da área e limitando seu espaço de intervenção em instâncias dentro da universidade e fora dela (FURTOSO, 2015, p. 159).

No **quadro 6**, verificamos, ainda, que o levantamento dos tipos de curso de PLA e público-alvo conseguiu identificar apenas 14, dentre 43 universidades, atuando no ensino de PLAc ou atendendo imigrantes deslocados forçados em seus cursos de PLA. Assim sendo, apesar de, no Hemisfério Sul, o Brasil ser atualmente o maior polo de atração de imigrantes (UEBEL, 2015), conforme já mencionamos, ainda são poucas as iniciativas na esfera federal para lidar com as questões relativas à integração de imigrantes no país (ZENI; FILLIPIM, 2014; STAFFEN; NISTLER, 2014; OLIVEIRA, 2015) e do ensino de língua acolhimento. Mesmo nas universidades, locais em que a área de PLA é relativamente mais desenvolvida no país, o espaço dedicado ao ensino de língua de acolhimento ainda é bastante pequeno.

Nesse sentido, nossos dados confirmam o que São Bernardo (2016) já havia apontado sobre o fato de as universidades, em geral, não oferecerem condições para que os imigrantes consigam participar de seus cursos de língua. Além disso, atualmente, na esfera federal, as políticas linguísticas oficiais que tocam em questões relativas à área de PLA tratam apenas de aspectos concernentes à promoção e divulgação do português no mundo ou à internacionalização das universidades.

No que diz respeito à internacionalização, importante catalisadora do aumento na oferta de cursos de PLA nas universidades federais nos últimos anos, cabe destacar novamente o papel do programa ISF para o fortalecimento do ensino de línguas no país. Como vimos no **quadro 1**, em algumas universidades que não possuem oferta de PLA, cursos estão sendo planejados no âmbito do ISF e, conforme se pode observar no **quadro 6**, em algumas instituições, os cursos de PLA estão vinculados ao programa.

Logo, partindo da compreensão de que “a internacionalização não deveria ter um fim em si mesma, mas, sim, ser um meio para atingir determinados fins, dentre os quais o principal é a melhoria na qualidade da educação superior” (SARMENTO et al, 2016, p. 80), entendo que a área de PLA poderia aproveitar este momento de crescimento impulsionado pela internacionalização para ampliar sua atuação por meio de mais incentivo a iniciativas com foco em outros públicos e contextos.

Nesse sentido, se acima sugeri que é necessário fortalecer os eixos do ensino e da pesquisa, aqui defendo, em consonância com Amado (2013) e Lopez (2016), que no eixo da extensão poderia haver mais diversidade no público atendido pelos cursos de PLA. Ou seja, poderiam ser criados mais cursos para imigrantes deslocados forçados, por exemplo, pois, como mostra o **quadro 6**, a oferta de PLA ainda é pouco diversificada.

Considerando o papel que o conhecimento na língua majoritária de um país possui na integração social, a criação de cursos de português para imigrantes deslocados forçados

poderia não só favorecer o processo de integração desse público, mas também contribuir para a formação dos estudantes das licenciaturas em Letras. Conforme vimos discutindo, a formação dos alunos de Letras para atuar na área de PLA ainda ocorre em grande parte no eixo da extensão. Assim sendo, entendo que a criação de novos cursos e projetos com foco em outros públicos poderia contribuir com a melhoria da qualidade do ensino superior colocando em pauta discussões sobre o ensino de PLA para diferentes perfis de alunos.

Afinal, vale lembrar que os estudantes das licenciaturas em Letras/Português estão se formando para serem professores e que esses professores poderão ter em suas salas de aula, além dos alunos cuja língua materna é o português, alunos imigrantes (ou filhos de imigrantes), alunos surdos ou alunos indígenas. Desse modo, diversificar a oferta na extensão colaboraria para enriquecer a formação dos alunos dos cursos de licenciatura em Letras e dar mais visibilidade às diferentes possibilidades de atuação dentro da área de PLA.

Quanto aos cursos de português para imigrantes deslocados forçados nas universidades federais, verificamos que ainda são poucas instituições atuando nesse campo. Ao todo, conforme apresenta o **quadro 6**, das 43 instituições que informaram possuir oferta de PLA, conseguimos identificar apenas 14 instituições atuando no ensino de língua de acolhimento ou atendendo regularmente imigrantes deslocados forçados.

Logo, diante da falta de política oficial para o ensino de português para imigrantes e desse pouco espaço nas instituições federais para o ensino de PLAc, é possível afirmar, em consonância com o que já vem sendo apontado por outros autores (ZENI; FILLIPIM, 2014; STAFFEN; NISTLER, 2014; OLIVEIRA, 2015), que o governo federal tem, em grande medida, delegado à sociedade civil o papel de criar iniciativas que visem ao acolhimento e integração dos imigrantes.

Nesse sentido, apesar de compreender, na esteira de Penninx (2003), que a sociedade civil e as instituições não governamentais, além de serem importantes parceiros para a concepção e implementação de políticas de integração, podem auxiliar no combate à exclusão, à discriminação e à xenofobia, entendo que não se pode atribuir somente a esses atores a responsabilidade de promover a integração dos imigrantes.

De acordo com Penninx (2003), um dos elementos-chave nas políticas bem-sucedidas de integração é a coordenação com as políticas migratórias. Como vimos anteriormente no trabalho, a agenda migratória brasileira está, aos poucos, mudando de uma perspectiva fortemente ancorada no viés da segurança nacional para um paradigma mais aberto à imigração e pautado nos princípios dos Direitos Humanos e do acolhimento humanitário. Porém, essa mudança na agenda migratória não vem sendo acompanhada de políticas de

integração coerentes com essa proposta. Isto é, as decisões políticas brasileiras em relação à imigração criam margem para expectativas de recebimento de residência de longa duração no Brasil, mas o governo federal não proporciona aos imigrantes que recebe as ferramentas necessárias para atuar de forma autônoma na sociedade.

No entanto, políticas de integração frágeis e a má integração de imigrantes acabam elevando as taxas de desemprego e de marginalização, o que contribui para uma percepção negativa acerca dos imigrantes e pode levar ao reforço de políticas migratórias defensivas (PENNINX, 2003). Desse modo, faz-se premente refletir sobre o que mais poderia ser realizado, na esfera federal, para contribuir para uma melhor integração dos imigrantes – em especial, daqueles em situação de deslocamento forçado.

Portanto, tendo já caracterizado a oferta de PLA nas universidades federais, volto-me, agora, para a apresentação dos cursos específicos de PLAc e dos cursos de PLA que informaram atender imigrantes deslocados forçados. Conforme apresentado no início do capítulo, na próxima seção, tratarei sobre o valor (se são gratuitos ou pagos) e financiamento (como os cursos se mantêm), níveis e duração e formação dos professores desses cursos.

5.2 Os cursos de PLAc nas universidades federais brasileiras

Nesta subseção, volto-me apenas para as 14 instituições que informaram possuir cursos de PLAc ou atender regularmente em seus cursos de PLA imigrantes deslocados forçados, a saber: no Centro-Oeste, UFMT e UnB; no Norte, UFAM, UNIR e UFRR; no Sudeste, UNIFESP, UFRJ, UFMG, UFTM; no Sul, UFPR, UTFPR, UFFS, UFSC e UFRGS.

Como em algumas dessas instituições há mais de um tipo de curso/projeto na área de PLA, no **quadro 7**, abaixo, especifico quais serão os cursos/projetos discutidos aqui.

Quadro 7 – Identificação do cursos/projetos de PLAc

UNIVERSIDADE	CURSO/PROJETO
UFMT	Mulheres haitianas (parceria entre a Organização Internacional do Trabalho – OIT, Pastoral do Migrante/MT, Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG e a UFMT).
UnB	Português como Língua de Acolhimento.
UFAM	Projeto do Centro de Estudos de Línguas – CEL.
UNIR	Migração internacional na Amazônia brasileira: linguagem e inserção social de haitianos em Porto Velho.

UFRR	Projeto do Núcleo de Estudos de Línguas Estrangeiras – NUCELE.
UNIFESP	Memorial Digital do Refugiado – MemoRef.
UFRJ	Curso de línguas aberto à comunidade – CLAC.
UFMG	Curso de Português para Estrangeiros em Regime Especial de Permanência no Brasil.
UFTM	Língua Portuguesa e Cultura Brasileira: a consciência da identidade na heterogeneidade.
UFPR	Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMIH.
UTFPR	Formação inicial em PFOL e o ensino de português para comunidades de refugiados.
UFFS	Curso de Extensão de português para estrangeiros.
UFSC	Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes – PLAM.
UFRGS	Oficinas audiovisuais com imigrantes haitianos: aprender na diferença, aprender com a diferença.

Para discutir a oferta de PLAc, julgo de fundamental importância tratar sobre as taxas cobradas para que os alunos frequentem as aulas e sobre a fonte dos recursos para suprir os custos de manutenção do curso/projeto. Logo, apresento, no **quadro 8**, as respostas das universidades acerca das taxas de matrícula/mensalidades cobradas.

PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO⁵⁴

Quadro 8 - Valor da taxa de matrícula/mensalidade

UNIVERSIDADE	TAXA DE MATRÍCULA
UFMT, UnB, UNIR, UFAM, UNIFESP, UFTM, UFPR, UTFPR, UFFS, UFSC, UFRGS	Não há cobrança
UFRR	R\$200/semestre (com possibilidade de isenção). Há uma reserva de 10% das vagas para o público que comprova não possuir condições de pagar esse valor.
UFRJ	R\$ 410 (com possibilidade de isenção). Há uma reserva de vagas para isenção de até 20% do número

⁵⁴ 4) O curso é pago pelos estudantes? () sim () não 4.1) Se sim, é possível conseguir isenção da taxa de matrícula/mensalidade? Em caso positivo, quais são os critérios a serem atendidos para que o aluno receba esse benefício?

	total de alunos (as) inscritos (as). Refugiados não pagam.
UFMG	R\$50 à vista ou duas parcelas de R\$30.

Com base nas respostas das universidades, verificamos que, apesar de não existirem políticas linguísticas oficiais para o ensino de PLAc e de as políticas linguísticas para a área de PLA/PLAc serem, de modo geral, descentralizadas, os cursos de PLAc possuem a gratuidade ou taxas de matrícula/mensalidade reduzidas como característica comum. Já em alguns cursos de PLA que informaram atender imigrantes deslocados forçados (UFRR e UFRJ), embora haja cobrança de taxa/mensalidade, existe, também, a possibilidade de isenção de pagamento desses valores. Ou seja, mesmo sem uma política explícita que ofereça as diretrizes básicas para a organização dos cursos de PLAc, as instituições atuando nessa área já se atentaram para a importância da gratuidade ou da cobrança de taxas de matrícula com valores reduzidos para o acesso aos cursos.

Considerando que os cursos de PLAc possuem como principal público-alvo imigrantes deslocados forçados, a gratuidade e/ou redução das taxas é um aspecto fundamental para facilitar o acesso e permanência nos cursos, pois, conforme afirma Lopez (2016), as questões financeiras podem ser complicadas para grupos socialmente minoritarizados e com processos de (re)territorialização⁵⁵ precariamente desenvolvidos.

A questão com a gratuidade, porém, é que ela torna mais difícil a manutenção dos cursos, principalmente quando não existe apoio financeiro do Estado para essas iniciativas. No caso dos cursos de PLAc nas universidades federais, foco de nosso trabalho, apesar de grande parte utilizar a estrutura da própria instituição e pagar seus professores com bolsas de extensão, por exemplo, ainda assim a manutenção é complicada porque os recursos são escassos e nem sempre disponíveis. Nesse sentido, embora os recursos para projetos de extensão sejam uma importante fonte para contribuir com a manutenção dos cursos de PLAc nas universidades, entendemos que eles ainda não são suficientes, tanto que, muitas vezes, as bolsas para professores dos cursos de PLAc são pagas com recursos arrecadados na cobrança da taxa de matrícula/mensalidade dos cursos de PLA da universidade para intercambistas ou comunidade geral.

⁵⁵ Lopez (2016) concebe os processos de (re)territorialização com base em Bizon (2013), que, por sua vez, compreende o conceito de “território” de acordo com Santos (2002). Assim sendo, “territorialização” diz respeito à apropriação tanto material quanto simbólica do território, que não é somente físico/geográfico/material, mas também performativo, “sendo, ao mesmo tempo, o local da ação e a própria ação” (BIZON, 2013, p. 120).

Como vimos nos exemplos do capítulo 4, em países como a Suécia, França, Alemanha, Canadá, Austrália e Portugal, onde existem políticas linguísticas oficiais para o ensino de língua de acolhimento, os governos financiam de forma integral ou subsidiam os cursos de língua para imigrantes. No Brasil, por sua vez, conforme já discutido anteriormente neste trabalho, não há nenhuma política linguística semelhante na esfera federal, em que pese a postura oficial em relação à imigração nos últimos anos e a importância que o aprendizado da língua majoritária do país pode ter para o processo de integração dos imigrantes.

Embora compreendamos, na esteira de Schiffman (1996) e Spolsky (2004), que as políticas linguísticas oficiais e as políticas *de facto* raramente correspondem umas às outras sem problemas ou são congruentes, ou seja, que as políticas linguísticas para o ensino de língua de acolhimento apresentadas no capítulo 3, na implementação, sofrem alterações e podem ter resultados diferentes daqueles previstos nas políticas declaradas, entendemos que a criação de uma política linguística oficial para o ensino de PLAc no Brasil – assim como existe em outros países – poderia contribuir para o fornecimento das diretrizes para o ensino de língua de acolhimento e estabelecimento das atribuições de cada esfera no tocante à oferta dos cursos de língua para imigrantes.

Atualmente, em grande medida, a oferta de PLAc no Brasil tem ocorrido, na esfera federal, de maneira responsiva, em caráter paliativo, apenas com os recursos à disposição de imediato. Na nossa visão, a falta de uma política oficial para estabelecer as responsabilidades de cada esfera – municipal, estadual, federal – na oferta e financiamento dos cursos tem dificultado o surgimento de novas iniciativas para o ensino de PLAc e a manutenção dos cursos já existentes, pois, como já mencionamos, em geral, os cursos são gratuitos para os estudantes e são as próprias instituições promotoras que têm de arcar com todos os custos para o funcionamento.

Se mesmo nas universidades, onde, via de regra, existe infraestrutura e maior facilidade para conseguir recursos humanos (estudantes de Letras em formação) e materiais (livros, fotocópias, apostilas) para oferta de cursos de PLAc, manter uma oferta regular sem verba específica para custear as despesas não é tarefa simples, em instituições onde a infraestrutura e os recursos são mais limitados, isso se torna ainda mais complicado.

Por essa razão, defendo que é premente que o Estado se atente para a importância de coordenar suas políticas migratórias com políticas de integração e passe a contribuir mais para a subvenção de iniciativas focadas no acolhimento e integração dos imigrantes, já que a (semi)gratuidade dos cursos de PLAc é um aspecto fundamental e que deve ser mantido para facilitar o acesso do público aos cursos, conforme sugerido por Lopez (2016).

A meu ver, isso se faz ainda mais necessário na atual conjuntura de aumento no número de imigrantes no país e de maior abertura na agenda migratória. Como já discutido anteriormente, políticas de integração precárias podem levar à marginalização dos imigrantes, o que iria de encontro com o atual discurso oficial sobre imigração, que propõe a oferta de um acolhimento humanitário no Brasil.

Além disso, é preciso lembrar que o Brasil, desde 1992, é signatário do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e, de acordo com o Pacto (Art. 2º, inciso I), os Estados Partes devem se comprometer a

adotar medidas, tanto por esforço próprio como pela assistência e cooperação internacionais, principalmente nos planos econômico e técnico, até o máximo de seus recursos disponíveis, que visem a assegurar, progressivamente, por todos os meios apropriados, o pleno exercício dos direitos reconhecidos no presente Pacto, incluindo, em particular, a adoção de medidas legislativas.

Considerando o que dispõe esse artigo, Oberoi (2009) afirma que, embora o texto reconheça, até certo ponto, que a realização dos direitos econômicos, sociais e culturais pode ser impedida pela falta de recursos e que alguns direitos só podem ser alcançados ao longo de um período de tempo, nem mesmo a falta de recursos serve como justificativa para a inação indefinida do Estado ou para o adiamento da implementação de medidas. Segundo a autora, independentemente das limitações orçamentárias, os Estados têm o dever de tomar medidas e encontrar maneiras de proteger os setores mais desfavorecidos, vulneráveis e marginalizados de sua sociedade, que, em muitos casos, podem ser os imigrantes.

Diante do exposto, é preciso que o Estado não se exima de seu papel e, por meio do apoio às iniciativas de cursos de PLAc, contribua para a integração dos imigrantes que recebe. Afinal, como todas as esferas da vida humana estão perpassadas pela língua(gem) (BAKHTIN, 2011) e é por meio dela que agimos no mundo (CLARK, 2000), o conhecimento da língua majoritária de um país é um aspecto que possui grande peso no processo de integração social, além de facilitar o acesso aos direitos e à sua reivindicação.

Portanto, em consonância com Lopez (2016), creio que esse apoio do Estado poderia, além de financeiro, ser institucional, por meio da criação de bolsas para professores e de cursos de especialização em PLAc, por exemplo. Conforme discutido anteriormente no trabalho, apoiar as iniciativas de PLAc nas universidades se justifica não só pelas possibilidades que elas podem oferecer para a aprendizagem da língua portuguesa pelos imigrantes, mas também pela contribuição que podem dar para diversificar mais a área de PLA como um todo.

Ainda no tocante à organização dos cursos de PLAc, cremos que também é interessante tratar sobre os níveis oferecidos pelos cursos e sua duração/carga horária. No **quadro 9**, estão as respostas com os níveis que os cursos informaram oferecer.

PERGUNTAS 6 E 8 DO QUESTIONÁRIO⁵⁶

Quadro 9 – Níveis oferecidos pelos cursos/projetos de PLAc

UNIVERSIDADE	NÍVEIS OFERECIDOS
UnB	Acolher 1, Acolher 2 e Acolher 3.
UFMT e UFRGS	Básico.
UTFPR	Básico 1, Básico 2, Intermediário e Avançado.
UFAM, UNIFESP, UFTM e UFFS	Básico e Intermediário.
UFSC	Básico e Pré-intermediário.
UNIR	Básico, Intermediário e Avançado.
UFMG	Intermediário.
UFPR	Letramento, Básico 1, Básico 2, Pré-Intermediário, Intermediário I, Intermediário II e Pré-vestibular.
UFRJ	PLE 1, PLE 2, PLE 3 e PLE 4

Observando as respostas sobre os níveis oferecidos pelos cursos, percebemos que não é possível tratar sobre eles de maneira padronizada. Como já mencionamos no capítulo 4, atualmente, não existem parâmetros oficiais brasileiros para o ensino de PLA (SCHOFFEN; MARTINS, 2016), tampouco de PLAc. Desse modo, por mais que quatro universidades tenham respondido que possuem turmas de níveis “básico” e “intermediário”, como foi o caso da UFAM, UNIFESP, UFTM e UFFS, esses cursos com níveis que recebem o mesmo nome podem não ter semelhança nenhuma no que diz respeito ao conteúdo ensinado em sala, já que a definição de “básico” e “intermediário” é realizada a partir do que cada curso entende por isso.

Segundo Schoffen e Martins (2016), a inexistência de parâmetros brasileiros para o

⁵⁶ **6) Quais são os níveis existentes no curso?** (ex.: 3 níveis: básico, intermediário e avançado)

8) Qual a duração de cada nível do curso?

() Semestral

() Anual

() Outra (especifique) _____.

ensino de PLA e a demanda por ensinar levando em consideração as necessidades dos aprendizes faz com que os professores busquem orientações para o ensino em outras ações da área. No entanto, como não há consenso (provavelmente, na área de PLAc, menos ainda por ser um campo mais recente) acerca de quais ações devem servir como orientação, cursos de locais diferentes, ainda que estejam sob a mesma designação, podem ser muito diferentes entre si. Posto isso, uma mudança de curso pode implicar estudar novamente o que já se aprendeu ou frequentar aulas em uma turma com nível muito diferente do seu. Isso, na nossa opinião, é algo que dificulta o processo de aprendizado da língua e pode, inclusive, desestimular a continuidade nos cursos de PLAc.

Desse modo, embora compreenda a importância de cada universidade e contexto criar cursos que respondam às demandas locais, defendo, na esteira de Schoffen e Martins (2016), que seria importante a publicação de um documento com parâmetros específicos para o ensino de PLA no Brasil. Para os autores, um documento orientador poderia contribuir para a consolidação da área, para direcionar o ensino, a produção de material didático e até mesmo as ações para a formação de professores.

Já no que diz respeito à duração/carga horária dos níveis, a maioria das universidades contatadas informou que seus cursos são semestrais. No entanto, na UnB, UFRJ e UFRGS, os cursos possuem níveis com duração diferente. No caso da UnB, os níveis possuem carga horária de 70h e são trimestrais; na UFRJ, os módulos/níveis são bimestrais; na UFRGS, por sua vez, como já mencionado, as aulas de PLAc funcionam no sistema de oficina.

Embora a organização de cursos com níveis semestrais seja, possivelmente, a mais comum nos cursos de língua em geral, no contexto de ensino de língua de acolhimento, esse formato nem sempre pode ser o mais conveniente. Nesse sentido, vale mencionar a discussão acerca da influência da carga horária (e da gratuidade) sobre a acessibilidade dos cursos realizada por Lopez (2016) em sua proposta de subsídios para o planejamento de cursos de PLAc no Brasil.

Conforme pontuado pela autora, imigrantes adultos trabalhadores são o principal público atendido pelos cursos de língua de acolhimento, logo, para que esses alunos consigam participar das aulas, é preciso que haja uma oferta em horários alternativos. Contudo, não é só a flexibilidade de horários que pode influenciar na acessibilidade dos cursos de PLAc. Usando como exemplo a alternativa adotada pela coordenação dos cursos de PLAc do Centro Zanmi (CZ), que, a fim de reduzir a inassiduidade dos alunos e a rotatividade dos professores, diminuiu a carga horária dos níveis e passou a oferecer cursos bimestrais, Lopez (idem) mostrou como a mudança na organização desses cursos os tornou mais operacionais.

De acordo com autora, no CZ, com a organização bimestral, a progressão de módulo passou a ocorrer com mais rapidez, o que tende a gerar um impacto positivo na motivação dos alunos. Além disso, a nova estruturação contribuiu para diminuir o tempo de espera dos imigrantes que queriam participar das aulas, mas chegavam após o início do curso. Quanto à rotatividade dos professores, em contextos onde os docentes trabalham como voluntários, é complicado esperar um comprometimento por um longo período de tempo, assim sendo, a organização de cursos com menor duração se revelou mais eficaz.

Em suma, esse caso serve para mostrar como é imprescindível que as instituições atuando com o ensino de PLAc não percam de vista que, embora também trabalhem com o ensino de português para estrangeiros, é em um contexto (e com um público-alvo) geralmente bastante diferente daquele do ensino de PLA. Desse modo, cremos que é importante que sempre existam questionamentos sobre a organização e planejamento dos cursos, a fim de verificar se a formatação adotada realmente faz sentido e contribui para a aprendizagem dos alunos ou se apenas foi escolhida por convenção.

Por fim, o último aspecto que enfocaremos para discutir sobre a oferta de PLAc nas universidades federais é a formação dos professores que atuam nos cursos. No **quadro 10**, apresento respostas das instituições sobre esse ponto.

PERGUNTA 13 DO QUESTIONÁRIO⁵⁷

Quadro 10 – Quem são os professores dos cursos de PLAc

UNIVERSIDADE	FORMAÇÃO DOS DOCENTES
UNIFESP, UFRGS e UFFS	Estudantes de Letras
UFAM, UNIR, UFRR, UFRJ, UFMG e UFPR	Estudantes em Letras e Licenciados em Letras
UFTM e UFMT	Licenciados em Letras
UFPR e UFSC	Pós-graduandos e pós-graduados em Letras

⁵⁷ **13) Qual é a formação dos professores que atuam no curso?**

- () Graduandos em Letras
 () Licenciados em Letras
 () Outros (especifique): _____.

UTFPR	Pós-graduados em Letras
-------	-------------------------

Como o levantamento considerou apenas cursos oferecidos por universidades, conforme já esperado, a maior parte dos projetos conta com estudantes de Letras (em nível de graduação e pós-graduação) como professores. Desse modo, esses cursos, assim como os de PLA, têm funcionado como importantes espaços de formação para os estudantes de Letras, o que é mais uma razão para reivindicar mais investimentos para eles.

5.3 Respondendo às perguntas de pesquisa

Nesta seção, retomo as perguntas de pesquisa do trabalho e procuro respondê-las com base no que foi discutido nos capítulos de revisão bibliográfica e neste capítulo de análise dos dados do questionário.

- I) *Que medidas, em termos de oferta de cursos de língua portuguesa nas instituições federais de ensino, o Brasil tem desenvolvido para lidar com os novos fluxos migratórios que tem recebido?*

Conforme vimos no capítulo 4, no Brasil, as discussões sobre o ensino de língua de acolhimento no país ainda são muito recentes e não existe uma política oficial do governo federal para o ensino de PLA para imigrantes no país. Porém, pouco a pouco, estão surgindo iniciativas com foco no ensino de PLAc.

Por meio da revisão bibliográfica, verificamos que o governo federal contribuiu com a segunda edição da apostila “*Ann Pale Potigè*” (AUGUSTIN; SPEZIA; TRAVIESO, 2011) e promoveu alguns cursos de PLAc por meio do PRONATEC. Quanto à oferta de cursos de PLA nas universidades federais, por meio do levantamento, foi possível observar que, embora estejam cada vez mais presentes em todas as regiões do Brasil, ainda são poucos os que atendem imigrantes deslocados forçados e trabalham com o ensino de língua de acolhimento. Das 43 universidades federais que informaram possuir cursos de PLA atualmente, apenas 14 declararam oferecer cursos de PLAc ou atender regularmente imigrantes deslocados forçados nos cursos de PLA.

As iniciativas para o ensino de PLAc, assim como outras iniciativas para a integração dos imigrantes, têm surgido principalmente da sociedade civil, de instituições religiosas ou de

instituições não governamentais e, em geral, não contam com apoio governamental. Quando contam, costuma ser apenas com o apoio das prefeituras; a União, a quem compete legislar sobre imigração (BRASIL, 1988, art. 22, inciso XV), apesar de ter instituído uma política migratória oficial mais aberta e, segundo o texto, pautada no princípio da “acolhida humanitária”, ainda oferece pouco apoio às iniciativas para a integração de imigrantes.

No caso dos cursos de PLAc que existem nas universidades federais, conforme vimos na discussão sobre financiamento, muitos se mantêm com recursos destinados a projetos de extensão ou, ainda, com os recursos provenientes das taxas de matrículas dos cursos de PLA. Assim sendo, esses cursos, por mais que sejam iniciativas dentro de universidades federais, além de serem poucos, efetivamente, não contam com apoio do governo, não obstante a contribuição que eles podem dar para o processo de integração de imigrantes na sociedade e também para a formação de professores de PLA. Os cursos de PLAc das universidades federais, em geral, utilizam a estrutura e os recursos da instituição, mas são iniciativas independentes.

Nesse sentido, cabe salientar que, embora reconheçamos que a sociedade civil e instituições não governamentais são importantes aliados no processo de integração dos imigrantes (PENNINX, 2003), defendemos que é necessária uma postura mais ativa do Estado em relação à promoção de políticas para a integração. Apesar de o apoio local ser importante na promoção da integração, os governos nacionais não devem se eximir do papel de, pelo menos, fornecer os recursos e diretrizes para que as iniciativas locais tenham meios suficientes para um gerenciamento apropriado e eficaz (CRAIG, 2015).

Diante do aumento nos fluxos de imigrantes deslocados forçados e da maior abertura na agenda migratória brasileira nos últimos anos, cremos que essa necessidade de o governo federal promover e apoiar mais iniciativas para a integração de imigrantes se faz ainda mais premente.

II) Como se organizam os cursos de PLA ofertados pelas universidades federais, especialmente aqueles voltados para o ensino de língua de acolhimento?

Nas universidades federais brasileiras, a oferta de PLA teve início na década de 1980, a maior parte dos cursos é oferecida na modalidade de extensão (FURTOSO, 2015), o principal público-alvo atendido são os estudantes estrangeiros dessas instituições e a maior

parte dos cursos conta com bolsistas como professores. Outro aspecto interessante observado foi que, na maioria das instituições, os cursos foram criados por meio de iniciativa individual.

Já no que toca especificamente à oferta de PLAc, verificamos que os cursos são gratuitos, cobram um valor bastante reduzido ou oferecem a possibilidade de isenção do pagamento da taxa de matrícula/mensalidade. Isso, conforme discutimos, ao mesmo tempo em que facilita o acesso dos alunos aos cursos, pode dificultar a manutenção desses cursos.

Em relação aos níveis dos cursos, verificamos que a oferta varia nas instituições. Contudo, como não existem parâmetros para o ensino de PLA e PLAc no Brasil (SCHOFFEN; MARTINS, 2016), tampouco um programa para ensino de PLAc à semelhança das políticas para ensino de língua para imigrantes de outros países, isso já era esperado. No que concerne à duração dos cursos, observamos que a maior parte possui níveis semestrais.

Quanto à formação dos professores que atuam nos cursos, constatamos que grande parte são estudantes, em nível de graduação e de pós-graduação, da área de Letras. Em relação a esse aspecto, cabe destacar que, como apresentamos apenas cursos oferecidos por universidades, esse era também um resultado já esperado.

III) Atualmente, existe coordenação entre a agenda migratória brasileira e as políticas linguísticas para ensino de PLA no Brasil?

Com base nas discussões realizadas ao longo deste trabalho, é possível afirmar que, atualmente, não existe coordenação entre a agenda migratória e as políticas linguísticas brasileiras para ensino de PLA.

Embora a agenda migratória brasileira esteja, nos últimos anos, se afastando da visão de que a imigração é uma ameaça à segurança nacional e indo em direção à perspectiva do acolhimento humanitário e à ideia de que é preciso oferecer igualdade de tratamento e oportunidades a imigrantes e nacionais, as políticas linguísticas ainda não estão avançando da mesma forma.

Apesar do importante papel que a proficiência na língua majoritária da sociedade receptora possui no processo de integração de imigrantes, conforme vimos, ainda não existe uma política oficial para o ensino de PLAc no Brasil e o governo federal tem apoiado poucas iniciativas nessa área. Em grande medida, o papel de promover políticas que facilitam a integração dos imigrantes tem sido transferido para a sociedade civil e instituições não governamentais.

Assim sendo, verificamos que a agenda migratória está indo em direção a uma proposta de acolhimento humanitário, mas esse acolhimento tem sido dificultado pelo fato de não existirem políticas públicas oficiais para a integração dos imigrantes (ZENI; FILLIPIM, 2014; STAFFEN; NISTLER, 2014; OLIVEIRA, 2015).

*

Neste capítulo, apresentei os dados gerados por meio do questionário e discuti a oferta de PLA nas universidades federais a partir de informações sobre a inserção da área de PLA nas universidades (data de início dos cursos/projetos e iniciativa para criação), vínculo dos professores e tipo de curso e público-alvo atendido pelos cursos. Feito isso, voltei-me apenas para as universidades federais que informaram atender imigrantes deslocados forçados e tratei sobre a oferta de PLAc nessas instituições, levando em consideração os seguintes aspectos dos cursos de PLAc: taxas de matrícula/mensalidade e financiamento (como os cursos se mantêm); níveis e duração dos cursos e formação dos professores. Após essa apresentação, retomei as perguntas de pesquisa apresentadas no capítulo de metodologia e busquei respondê-las.

Embora os dados apresentados neste capítulo possam já não corresponder exatamente ao que acontece hoje nos cursos apresentados, tendo em vista que alguns dos pontos discutidos podem mudar a cada semestre ou oferta, acredito que a discussão proporcionada pelas informações aqui apresentadas sirva para refletir sobre o desenvolvimento da área de PLA e de PLAc no Brasil.

Como vimos nos dois primeiros capítulos, a agenda do governo federal para a imigração nos últimos anos tem proposto medidas mais abertas ao recebimento de imigrantes e o número de imigrantes no país aumentou significativamente nos últimos anos. Contudo, essas políticas migratórias mais abertas não vêm sendo acompanhadas de políticas públicas oficiais para a integração dos imigrantes (ZENI; FILLIPIM, 2014; STAFFEN; NISTLER, 2014; OLIVEIRA, 2015).

No que diz respeito especificamente às políticas linguísticas oficiais para PLA, como vimos no capítulo 3, além de ainda serem poucas, em geral, elas têm como foco a promoção e divulgação do português ou da internacionalização das universidades federais brasileiras. Ainda não existe, na esfera federal, nenhuma política linguística oficial para a oferta de cursos de PLAc que se assemelhe às políticas linguísticas que alguns países possuem para a integração dos imigrantes que recebem.

Evidentemente, como discutido no capítulo 3, essas políticas linguísticas oficiais nem sempre correspondem ao que ocorre na prática (SCHIFFMAN, 1996; SPOLSKY, 2004; SHOHAMY, 2006) e, no processo de implementação, os exemplos que apresentamos de iniciativas de outros países para o ensino de língua para imigrantes podem não ser como o que está descrito nas fontes consultadas. Porém, independentemente disso, naqueles exemplos, os governos nacionais, pelo menos, fornecem recursos e algumas diretrizes para os cursos de língua para imigrantes, o que já contribui em grande medida para o gerenciamento dos cursos e, por conseguinte, aumenta a probabilidade de bons resultados da política.

Ainda em relação aos exemplos apresentados no capítulo 3 de cursos para o ensino de língua para imigrantes, foi possível verificar algumas semelhanças entre as políticas linguísticas desses diferentes países que creio que possam contribuir para a reflexão sobre políticas linguísticas para a oferta de cursos de PLAc no Brasil. Entre os pontos comuns verificados nessas políticas oficiais, estão: a) a (semi)gratuidade dos cursos; b) parcerias com atores locais para a oferta das aulas; c) currículo mínimo; d) flexibilidade em relação ao ritmo de formação; e) oferta de diferentes tipos de curso.

Em relação ao primeiro aspecto comum, a (semi)gratuidade é um importante fator para a acessibilidade de cursos de língua para imigrantes, sendo, inclusive, um dos pontos principais da proposta de subsídios para o planejamento de cursos de PLAc apresentada por Lopez (2016). Como a cobrança de mensalidades e taxas pode ser um empecilho à participação, considerando que, muitas vezes, a questão econômica é um problema para diversos imigrantes, é importante que os cursos de língua de acolhimento sejam gratuitos ou cobrem valores reduzidos para que mais pessoas possam participar das aulas.

O segundo ponto comum entre os diferentes programas para ensino de língua para imigrantes – as parcerias com atores locais para a oferta das aulas – são outro elemento importante para se considerar nas discussões sobre políticas de integração. De acordo com Penninx (2003), o reconhecimento dos contextos locais é um dos aspectos-chave presentes em políticas de integração bem-sucedidas. Para o autor, como os processos de integração, na visão dos próprios imigrantes, ocorrem em nível local e as circunstâncias em cada localidade podem variar significativamente, as políticas de integração nesse nível devem ser priorizadas e receber as ferramentas e espaço necessários para agir conforme o contexto exige. Ou seja, as políticas de integração devem envolver parceiros em diferentes níveis e combinar elementos de ativação “*top-down*” com mobilização “*bottom-up*”. Nessa direção, Craig (2015) afirma que, embora um grau de desenvolvimento local seja muito importante na promoção da integração, os governos nacionais não devem se retirar do papel de, pelo menos, fornecer os

recursos e diretrizes para que as iniciativas locais tenham meios suficientes para um gerenciamento apropriado e eficaz.

No que diz respeito à existência de um currículo mínimo, este é um aspecto importante para a definição de um padrão para os cursos de língua de acolhimento e para o fornecimento dos objetivos comuns de aprendizagem, além de contribuir para a formação de professores para a área e elaboração de materiais didáticos.

Por sua vez, a flexibilidade em relação ao ritmo de formação, assim como a (semi)gratuidade, é um aspecto que foi verificado nessas diferentes políticas oficiais e que também aparece em Lopez (2016) como algo que deve ser levado em consideração no planejamento de cursos de PLAc, a fim de torná-los mais acessíveis.

Quanto à oferta de diferentes tipos de curso, este é um ponto interessante porque amplia as opções dos alunos, permitindo a escolha de um curso que melhor corresponda às suas necessidades e interesses, algo que pode contribuir para a motivação no processo de aprendizagem da língua e para a redução de desistências.

Por fim, apesar de não ter sido mencionado acima, outro aspecto que esses diferentes países possuem em comum e que acho importante destacar é que seus programas para o ensino de língua para imigrantes demoraram até se tornarem políticas oficiais. Considerando que as discussões na área de PLAc no Brasil começaram apenas muito recentemente e que políticas como essas costumam levar tempo até se oficializarem, conforme vimos no capítulo 3, creio que é premente dar visibilidade às iniciativas que já vêm sendo realizadas para o ensino de PLAc – sejam de universidades federais, como neste trabalho; sejam de outras instituições – e discutir o papel do Estado no que diz respeito a essa oferta desses cursos, a fim de que uma política linguística brasileira para o ensino de língua de acolhimento não demore tanto a surgir como demoraram as políticas desses outros países.

Nesse sentido, cabe salientar que, embora concorde que os diversos níveis de burocracia e complexidade existentes podem fazer com que uma política linguística explícita garantida em nível federal tenha um efeito mínimo em nível local (SCHIFFMAN, 1996), entendo que a criação de uma política linguística oficial para a oferta de PLAc na esfera federal seria coerente com a nova política migratória brasileira, além de positiva para fornecer as principais diretrizes para o ensino de língua de acolhimento no Brasil e estabelecer o papel de cada esfera no que diz respeito à criação de políticas linguísticas para a integração de imigrantes.

Quanto à oferta de PLA e PLAc nas universidades federais brasileiras, com base nas respostas ao questionário, é possível afirmar que a área está: a) vivenciando um período de

grande expansão dentro das universidades federais; b) ainda pouco diversificada no que diz respeito ao tipo de público atendido; c) fortemente apoiada sobre o eixo da extensão (FURTOSO, 2015).

Em relação ao primeiro ponto, como vimos, quando os dados foram gerados, já existia algum tipo de oferta de curso de PLA em 68% das universidades federais brasileiras (GRÁFICO 1). Atualmente, essa porcentagem deve ser ainda maior, já que, à época, algumas universidades que não possuíam cursos informaram que estavam planejando a oferta de PLA, conforme mostramos no **quadro 1**. Como foi possível verificar no **quadro 3**, de 2010 a 2017/1, 24 instituições passaram a ofertar algum tipo de curso de PLA, ou seja, mais de 1/3 das universidades federais brasileiras só começou a trabalhar com PLA nos últimos anos. Ainda no tocante a esse aumento expressivo no número de instituições ofertando PLA nos últimos anos, alguns fatores que podem ter contribuído para isso são o maior interesse pela internacionalização das universidades – políticas como o Celpe-Bras e o IsF corroboram essa ideia – e o aumento nos fluxos migratórios em direção ao Brasil.

Apesar de não ter sido o foco deste trabalho investigar o que está por trás do crescimento na oferta de PLA nas universidades federais, algumas respostas recebidas corroboram as hipóteses sobre a relação entre a internacionalização e o aumento nos fluxos migratórios para o Brasil nos últimos anos com o maior número de instituições com cursos de PLA.

Conforme vimos no **quadro 1**, algumas das universidades que não possuíam cursos de PLA passaram a ofertar cursos no âmbito do IsF. Além disso, vimos no **quadro 6** que algumas instituições já estão ofertando cursos de PLA dentro do IsF e verificamos, no **quadro 4**, que alguns cursos de PLA surgiram para cumprir com a exigência de convênios firmados pelas universidades com outras instituições. Esses dados, junto com o fato de o principal público-alvo dos cursos de PLA ser os alunos intercambistas, sugerem uma relação entre a internacionalização e o crescimento da área de PLA nas universidades federais. Por sua vez, os novos fluxos migratórios contribuíram para algumas universidades começarem a atuar na área de PLA/PLAc (UFMT, UNIR, UNIFESP e UFFS) e para outras instituições ampliarem a oferta já existente, oferecendo novos cursos para atender outros públicos.

Já o segundo aspecto observado, a pouca diversidade do público atendido pelos cursos de PLA, é facilmente verificado no **quadro 6**. Como foram observados apenas cursos oferecidos por universidades, é, de certo modo, compreensível que o foco principal seja a comunidade interna. Ademais, a área de PLA surgiu dentro desse contexto acadêmico, logo, era mais provável um maior desenvolvimento nessa direção. No entanto, no atual contexto de

aumento nos fluxos migratórios em direção ao Brasil e mudança na agenda migratória brasileira, entendemos, em consonância com outras autoras (AMADO, 2013; LOPEZ, 2016; SÃO BERNARDO, 2016), que seria interessante as universidades ampliarem mais a oferta de cursos para outros públicos, como o de imigrantes deslocados forçados, por exemplo. O investimento na criação de cursos de PLAc pode ser positivo não só para o atendimento aos imigrantes, mas também para a formação de professores de PLA – como mais um espaço para atuar com o ensino – e para o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de PLA de uma maneira geral.

Por fim, o último ponto, o predomínio do eixo da extensão na área de PLA nas universidades federais, conforme apontado por Furtoso (2015) e discutido anteriormente neste capítulo, pode reduzir a visibilidade institucional da área e limitar seus espaços de intervenção.

Nesse sentido, embora reconheça a importância da extensão para a área de PLA, já que os cursos de PLA oferecidos nessa modalidade contribuem não só para o aprendizado dos alunos que neles se matriculam, mas também para o aprendizado daqueles que ministram as aulas, haja vista que os professores são, em geral, alunos da graduação em Letras, entendo, na esteira de Furtoso (2015), que é importante manter um equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão.

Conforme vimos, existem nas universidades federais poucas licenciaturas para formar professores de PLA (apenas UnB, UFBA e UNILA) e poucos cursos de Letras com disciplinas com esse foco, sendo essas disciplinas, segundo Furtoso (2015), normalmente especiais ou optativas – ou seja, nem todos os alunos têm acesso a elas. De modo semelhante ao que ocorre nas disciplinas especiais ou optativas, é um número restrito de alunos que participam dessas atividades e projetos de extensão sobre PLA. Assim sendo, verificamos que ainda são limitados os espaços para formar professores de PLA. Posto isso, entendo ser necessário também buscar a expansão da área por meio do reforço aos eixos do ensino e da pesquisa, algo que, a meu ver, poderia ser realizado com a efetiva inclusão de disciplinas com foco na formação de professores de PLA nos currículos dos cursos de Letras/Português⁵⁸ (e licenciaturas com dupla habilitação), e não apenas da inserção na grade curricular como disciplina optativa ou especial. Dessa forma, mais estudantes teriam contato com a área, o

⁵⁸ A inserção nos currículos do curso de Letras é apenas a primeira medida dentre várias que devem ser tomadas. Entendo também ser de suma importância a oferta de disciplinas com foco na formação de professores de PLA nos cursos de Pedagogia, a fim de colaborar para a formação dos profissionais que deverão lidar com o letramento inicial das crianças imigrantes nas escolas.

que, conseqüentemente, favoreceria o surgimento de mais pesquisas e projetos sobre PLA, contribuindo para aumentar a visibilidade institucional da área.

No que concerne aos espaços de intervenção, atualmente, de acordo com as respostas ao questionário, nas universidades federais, a área de PLA ainda se volta muito para o mesmo público: os estudantes em intercâmbio na instituição. Conforme já mencionado, dentro da universidade, a área de PLA pode contribuir para os processos de internacionalização; fora da universidade, para uma melhor integração de imigrantes e para os debates sobre a educação de surdos e indígenas, entre outras possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do mapeamento e da caracterização dos cursos de português para falantes de outras línguas nas universidades federais, este trabalho teve como objetivo principal discutir as respostas políticas do Estado brasileiro no que diz respeito à oferta de cursos de língua portuguesa como medida para contribuir com a integração de imigrantes em situação de deslocamento forçado à sociedade brasileira.

A experiência que tive como professora de língua portuguesa para imigrantes haitianos, a publicação da RN n.º 97/2012/CNIg (bem como suas prorrogações) e, posteriormente, a publicação de outras resoluções normativas como resposta aos fluxos migratórios de sírios e venezuelanos justificam o destaque dado a esses grupos. Não obstante a ênfase dada a algumas nacionalidades, acredito que a discussão realizada nesta pesquisa serve para refletir a respeito de políticas linguísticas para ensino de língua de acolhimento no Brasil de maneira geral.

Como vimos no início do trabalho, na discussão sobre os novos fluxos migratórios para o Brasil e na apresentação da legislação pertinente, a agenda migratória brasileira vem, aos poucos, mudando de uma perspectiva fortemente ancorada no viés da segurança nacional para um paradigma mais aberto à imigração e pautado nos princípios dos direitos humanos e do acolhimento humanitário.

Porém, conforme já vem sendo discutido por outros autores (ZENI; FILLIPIM, 2014; STAFFEN; NISTLER, 2014; OLIVEIRA, 2015), as decisões oficiais sobre as questões migratórias não estão surgindo acompanhadas de políticas de integração adequadas. No que tange especificamente às políticas linguísticas, foco deste trabalho, verificamos que ainda não há política linguística oficial para tratar do ensino de português para imigrantes na esfera federal, apesar da maior abertura na agenda migratória, do crescimento dos fluxos migratórios para o país e mesmo da expansão da área de PLA nos últimos anos.

No capítulo 2 deste trabalho, vimos como as pesquisas acadêmicas na área de Políticas Linguísticas foram mudando de uma orientação fortemente guiada por ideologias nacionalistas de “uma nação, uma língua” para uma perspectiva mais voltada para a preservação da diversidade linguística e promoção dos direitos humanos linguísticos. Além disso, mostrei como algumas políticas linguísticas oficiais brasileiras que tocam em questões relativas à língua portuguesa passaram de uma perspectiva prioritariamente impositiva para uma mais norteada pelo interesse pela divulgação e promoção do uso do português. Nenhuma dessas políticas atuais, no entanto, trata do ensino de português para imigrantes no Brasil.

Também nesse capítulo, apresentei brevemente as políticas linguísticas oficiais de alguns países para o ensino de língua de acolhimento e discuti o que tem surgido no Brasil para atender à crescente demanda pelo ensino de PLAc. Verificamos que, no Brasil, as discussões sobre ensino de língua de acolhimento começaram a ganhar espaço apenas muito recentemente e ainda são as organizações não governamentais, a sociedade civil e as instituições religiosas as principais promotoras de políticas linguísticas para o ensino de PLAc para imigrantes. Isso, evidentemente, não é um problema e esse tipo de ação, em nossa opinião, deve ser incentivada; entretanto, é problemático o pouco apoio e atenção que essas iniciativas têm recebido do Estado.

Mesmo nas universidades federais, onde o ensino de português para falantes de outras línguas está atualmente vivenciando seu período de maior expansão desde a criação do primeiro curso de PLA nessas instituições, ainda são poucos os cursos de PLAc: das 43 universidades que informaram possuir cursos de PLA, apenas 14 declararam que possuem cursos de língua de acolhimento ou atendem regularmente imigrantes deslocados forçados em seus cursos de PLA.

Nesse sentido, embora sejam recentes as discussões na área de PLAc, entendemos que é importante que as universidades debatam sobre as especificidades do ensino de português para imigrantes deslocados forçados e desenvolvam mais projetos e iniciativas nessa área, assim como vêm debatendo e desenvolvendo cada vez mais ações na área de PLA.

Conforme vimos no capítulo 5, a oferta de português para falantes de outras línguas nas universidades federais ainda é pouco diversificada, ocorre majoritariamente na modalidade de extensão (FURTOSO, 2015) e atende principalmente os estudantes em intercâmbio nessas instituições. É natural e muito importante o fato de as universidades ofertarem cursos de PLA na modalidade de extensão para os alunos em intercâmbio nessas instituições, porém, no atual contexto de aumento dos fluxos migratórios para o Brasil e maior abertura na agenda migratória do país, é imprescindível que as universidades ampliem o foco de sua atuação, ofertando mais cursos de PLAc (AMADO, 2013; LOPEZ, 2016), discutindo sobre ensino de língua de acolhimento ou apoiando as instituições que trabalham com PLAc (LOPEZ, 2016).

Aqui, é necessário salientar que defender a necessidade de as universidades ampliarem o foco de sua atuação na área de PLA e ofertarem mais cursos de PLAc não significa dizer que cabe a essas instituições – e somente a elas – atender à demanda do ensino de língua de acolhimento.

Ocorre que a área de PLA no Brasil surgiu nas universidades e é mais desenvolvida nesses locais; assim, entendo que, atualmente, essas instituições – mais do que outras – possuem maior *expertise* neste tema. Outro motivo pelo qual julgo ser premente que as universidades expandam as ações nas áreas de PLA é que isso não contribuiria somente para o atendimento à população que necessita desses cursos, mas também traria benefícios às próprias instituições, já que, conforme discutido anteriormente neste trabalho, tais iniciativas têm funcionado como importantes espaços para a formação de professores da área de PLA. Além disso, com a oferta de mais cursos de PLAc e incentivo às ações de outras instituições na área, as universidades favoreceriam o surgimento de mais pesquisas sobre língua de acolhimento, o que, por sua vez, contribuiria para informar as discussões sobre políticas para a área.

Apesar de já perceber um grande avanço da área de PLAc de 2014, quando comecei a pensar na possibilidade de transformar minhas inquietações como professora em um projeto de pesquisa, até agora, ainda há muito a ser feito. Embora hoje as universidades já estejam começando a oferecer cursos de PLAc e promovendo eventos⁵⁹ sobre ensino de língua de acolhimento, é preciso que a oferta continue crescendo e que as discussões sobre o ensino de PLAc repercutam mais. Em outras palavras, é preciso que a oferta de cursos de PLAc e a discussão sobre ensino de acolhimento sejam acompanhadas das devidas cobranças a governos que têm aprovado políticas mais abertas e receptivas à imigração, mas vêm delegando a responsabilidade do acolhimento e integração dos imigrantes a outros atores.

Como vimos nos capítulos anteriores, atualmente, não existe coordenação entre a agenda migratória brasileira e as políticas linguísticas no Brasil, ou melhor, não existe coordenação entre a agenda migratória oficial e políticas de integração de modo geral. Conforme já discutido por outros autores (ZENI; FILLIPIM, 2014; STAFFEN; NISTLER, 2014; OLIVEIRA, 2015), faltam políticas públicas para a integração dos imigrantes que o Brasil vem recebendo. Todavia, de acordo com Penninx (2003), políticas de integração precárias contribuíram, em muitos casos, para percepções negativas acerca dos imigrantes, o que, por sua vez, levou ao reforço de políticas migratórias defensivas.

Considerando o exposto, a agenda migratória brasileira que, nos últimos anos, está justamente indo na direção contrária e propondo uma maior abertura à imigração, pode ter seu

⁵⁹ Alguns exemplos são o I ENPLAc - Encontro Nacional de Português Língua de Acolhimento, na UnB, nos dias 21/6 e 22/6/2017, e o Iº Encontro Interdisciplinar sobre Ensino de Português para Imigrantes e Refugiados, na UFRGS, nos dias 20/11/2017 e 11/12/2017.

projeto de maior receptividade prejudicado pela falta de políticas de integração para esses fluxos migratórios que o Brasil está recebendo.

Assim sendo, é necessário um maior investimento em políticas de integração. No que diz respeito às iniciativas para o ensino de PLAc, acredito que é preciso apoiar mais as ações que já vêm sendo desenvolvidas – tanto por universidades quanto pela sociedade civil ou instituições não governamentais – e discutir a criação de uma política oficial para o ensino de língua de acolhimento no Brasil. Creio que um maior apoio às iniciativas de PLAc e a criação de uma política linguística oficial para o ensino de acolhimento poderia contribuir não só para uma melhor integração dos imigrantes, mas também para a diversificação das discussões sobre PLA e consolidação da área. Além disso, uma política oficial seria interessante para oferecer as diretrizes para o ensino de PLA e PLAc e estabelecer as atribuições de cada esfera do poder público na promoção dessas políticas de integração.

Enfim, conforme já mencionado, ainda há muito que se fazer para uma melhor integração dos imigrantes no Brasil. No entanto, neste trabalho, a despeito das dificuldades para encontrar informações sobre os cursos de PLA nos sites das universidades, conseguir os contatos dos responsáveis dos cursos e aguardar as respostas, penso que foi reunido um número de respostas que permite vislumbrar as ações que têm sido desenvolvidas nas universidades federais no âmbito da oferta de PLA e o que ainda pode ser feito. Embora possa acontecer de as informações referentes aos cursos de algumas instituições não condizerem exatamente ao que se faz hoje em alguma universidade (porque houve mudanças no curso, visto que os dados aqui apresentados remetem ao primeiro semestre de 2017) ou não constarem em nosso trabalho (porque não conseguimos informação sobre o curso ou porque o curso foi criado posteriormente à geração dos dados aqui apresentados), acredito que isso não invalida a discussão proposta.

Devido à crescente demanda por cursos de PLAc no Brasil e ao rápido crescimento da área, acredito que seria importante outros trabalhos acadêmicos ampliarem a discussão feita aqui e se debruçarem sobre outros temas importantes para conhecermos mais sobre as necessidades desse público e as iniciativas que já estão sendo realizadas para atendê-lo. Novas pesquisas poderiam mapear os cursos de PLAc nos CEFET e Institutos Federais e discutir sobre essa oferta; tratar da organização e planejamento de cursos de PLAc; discutir sobre a elaboração de materiais didáticos; debater sobre a formação de professores ou analisar mais de perto cursos de PLAc (sejam oferecidos por universidades, sejam promovidos por outras instituições) para discutir as especificidades desse contexto de ensino; aprofundar na

compreensão dos exemplos de políticas linguísticas oficiais de outros países para ensino de língua de acolhimento e discutir o que seria viável no contexto brasileiro. Por ser uma área bastante emergente no Brasil, há muito que se explorar.

REFERÊNCIAS

- AGER, Dennis. Image and Prestige Planning. **Current Issues In Language Planning**, [s.l.], v. 6, n. 1, p.1-43, fev. 2005. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ822864>>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ensino de português língua estrangeira/EPLÉ: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, Tânia et al. **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: Edufba, 2012. p. 723-728. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-51.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- ALMEIDA, Paulo Sérgio de. Migração e Tráfico de Pessoas. In: INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS (Brasília). **Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania**: Volume 7. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2012. p. 43-49. Disponível em: <www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2009/cadernos/Caderno_de_Debates_7.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2017.
- AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)**. Edição 7, Ano 4, Número 2, 2013. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=70&Itemid=113>. Acesso em: 09 mai. 2016.
- _____. O ensino e a pesquisa em Português para falantes de outras línguas. **Guavira Letras**, v. 06, pp. 67-75, 2008.
- AMNESTY INTERNATIONAL. **Syria'srefugee crisis in numbers**. Disponível em: <<https://www.amnesty.org/en/latest/news/2016/02/syrias-refugee-crisis-in-numbers/>>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- ANÇÃ, Maria Helena. Língua portuguesa e imigração: Entre língua de acolhimento e língua de afastamento. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **ANAIS XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Recife: [s.n.], 2006. p. 1 - 15. Disponível em: <http://endipe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis_autor/R2660-1.doc>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- ANGIOLETTI, Jessica Kindlein. **Interseções jurídicas da mobilidade humana dos venezuelanos ao Brasil**: entre o refúgio e a proteção complementar. 2017. 77 f. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Cap. 2. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/177304>>. Acesso em: 12 out. 2017.
- AUGUSTIN, Rwolds; SPEZIA, Miriam; TRAVIESO, Emilio. **Ann Pale Potigè: Apostila crioulo haitiano - português**. 1ª ed. Tabatinga: Pastoral da Mobilidade Humana da Diocese do Alto Solimões, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BALDAUF, Richard B. 'Unplanned' Language Policy and Planning. **Annual Review Of Applied Linguistics**, [s.l.], v. 14, p.82-89, mar. 1994. Cambridge University Press (CUP).. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1017/s0267190500002828>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

BARRETO, Luiz Paulo Teles Ferreira. A Lei Brasileira de Refúgio – sua História. In: BARRETO, Luiz Paulo Teles Ferreira (Org.). **O Refúgio no Brasil – A Proteção Brasileira aos Refugiados e seu Impacto nas Américas**. Brasília, ACNUR, Conare, 2010.

BAUMVOL, Laura Knijnik; SARMENTO, Simone. A internacionalização em casa e o uso do inglês como meio de instrução. **Echoes: Further reflections on language and Literature**, Florianópolis, pp.65-82, 2016. Disponível em: <http://ppgi.posgrad.ufsc.br/files/2017/02/Echoes_Further-Reflections-on-Language-and-Literature.pdf>. Acesso em: 30 maio 2017.

BERMAN, Paul. **The Study of Macro and Micro Implementation of Social Policy**. Santa Monica: Rand, 1978. 42 p. Disponível em: <<https://www.rand.org/pubs/papers/P6071.html>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

BIZON, Ana Cecília Cossi. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G : a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 2013. 466 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269528>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do examinando: versão eletrônica simplificada**. Brasília, 2012. 12 p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-versao-eletronica-simplificada-2012-2>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

_____. Ministério da Justiça. **Refúgio em números**. 3. ed. Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 2018. 30 p. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/04/refugio-em-numeros_1104.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2018.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto n.º 591, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília, 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto-Lei n.º 1.545, de 25 de Agosto de 1939**. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/PublicacaoSigen.action?id=525710&tipoDocumento=D&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm#art125>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Brasília, 1980. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6815.htm>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm>. Acesso em: 08 jun. 2017.

BRODWIN, Paul. Marginality and Subjectivity in the Haitian Diaspora. **Anthropological Quarterly**, [s.l.], v. 76, n. 3, p.383-410, 2003. Johns Hopkins University Press. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1353/anq.2003.0034>>. Acesso em: 08 set. 2016.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885- 911, 2011. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=5670&dd99=view&dd98=pb>> . Acesso em: 17 jul. 2016.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: os usos do livro didático e projeto didáticos autorais. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269281/1/BunzenJunior_CleciodosSantos_D.pdf> . Acesso em: 17 jul. 2016.

CABETE, Marta Alexandra Calado Santos da Silva. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 166 p.

CANADÁ (IRCC). **Citizenship and Immigration Canada enhanced language training initiative**. 2008. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ue1B7quCvRQJ:www.cic.gc.ca/english/department/media/backgrounders/2004/2004-05-07.asp+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-ab>>. Acesso em: 25 maio 2017.

CARVALHO, Simone da Costa; SCHLATTER, Margarete. Ações de difusão internacional da Língua Portuguesa. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p.260-284, jun. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/26027>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

CLARK, Herbert Herb. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**, n. 9, pp. 49-71, 2000.

COGO, Denise; SILVA, Terezinha. Entre a: alteridade e cidadania da imigração haitiana na mídia brasileira. **Revista Famecos**, [s.l.], v. 23, n. 1, p.1-18. EDIPUCRS. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2016.1.21885>>. Acesso em: 10 set. 2016.

Comitê Nacional Para Refugiados (CONARE). Ministério da Justiça. **Refúgio em Números**. Ministério da Justiça, 2017. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/brasil-tem-aumento-de-12-no-numero-de-refugiados-em-2016/20062017_refugio-em-numeros-2010-2016.pdf/@@@download/file>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. **Sistema de refúgio brasileiro: desafios e perspectivas**. Brasília: [s.n.], 2016.

Disponível em:

<http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema_de_Refugio_brasileiro_-_Refugio_em_numeros_-_05_05_2016>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. **Resolução Normativa n.º 20, de 21 de setembro de 2015**. Prorroga a vigência da Resolução Normativa n.º 17, de 20 de setembro de 2013, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 set. 2015. Seção 1, p. 32. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=32&data=22/09/2015>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

_____. **Resolução Normativa n.º 17, de 20 de setembro de 2013**. Dispõe sobre a concessão de visto apropriado, em conformidade com a Lei n.º 6.815, de 19 de agosto de 1980, e do Decreto 86.715, de 10 de dezembro de 1981, a indivíduos forçosamente deslocados por conta do conflito armado na República Árabe Síria. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 set. 2013. Seção 1, p. 29. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=29&data=24/09/2013>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE IMIGRAÇÃO (CNIg). **Resolução Normativa n.º 102, de 26 de abril de 2013**. Altera o art. 2º da Resolução Normativa n.º 97, de 12 de janeiro de 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 abr. 2013. Seção 1, p. 96-97. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=96&data=29/04/2013>> . Acesso em: 31 jul. 2016.

_____. **Resolução Normativa n.º 106, de 24 de outubro de 2013**. Prorroga a vigência da Resolução Normativa n.º 97, de 12 de janeiro de 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 out. 2013. Seção 1, p. 106. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=106&data=25/10/2013>> . Acesso em: 31 jul. 2016.

_____. **Resolução Normativa n.º 113, de 09 de dezembro de 2014**. Prorroga a vigência da Resolução Normativa n.º 97, de 12 de janeiro de 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 dez. 2014. Seção 1, p. 88. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=88&data=15/12/2014>> . Acesso em: 01 ago. 2016.

_____. **Resolução Normativa n.º 117, de 12 de agosto de 2015.** Prorroga a vigência da Resolução Normativa n.º 97, de 12 de janeiro de 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 ago. 2015. Seção 1, p. 62. Disponível em:
<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=62&data=17/08/2015>> . Acesso em: 01 ago. 2016.

_____. **Resolução Normativa n.º 123, de 13 de setembro de 2016.** Prorroga a vigência da Resolução Normativa n.º 97, de 12 de janeiro de 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 set. 2016. Seção 1, p. 41. Disponível em:
<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=41&data=20/09/2016>> . Acesso em: 30 out. 2016.

_____. **Resolução Normativa n.º 126, de 02 de março de 2017.** Dispõe sobre a concessão de residência temporária a nacional de país fronteiriço. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 mar. 2017. Seção 1, p. 88. Disponível em: <
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=88&data=03/03/2017>> . Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. **Resolução Normativa n.º 27, de 25 de novembro de 1998.** Disciplina a avaliação de situações especiais e casos omissos pelo Conselho Nacional de Imigração. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 1998. Seção 1, p. 06. Disponível em: <
<http://portal.mj.gov.br/Estrangeiros/tmp/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20Normativas%20do%20Conselho%20Nacional%20de%20Imigra%C3%A7%C3%A3o/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20n%C2%BA%2027.pdf>> . Acesso em: 29 nov. 2015.

_____. **Resolução Normativa n.º 97, de 12 de janeiro de 2012.** Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei n.º 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jan. 2012. Seção 1, p. 59. Disponível em:
<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=59&data=13/01/2012>> . Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. **Resolução Recomendada n.º 08, de 19 de dezembro de 2006.** Dispõe sobre pedidos de refúgio apresentados ao Comitê Nacional para os Refugiados - CONARE, que a critério deste, possam ser analisados pelo Conselho Nacional de Imigração - CNIg como situações especiais. Disponível em:
<www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9720.pdf?view=1> . Acesso em: 31 jul. 2016.

COOPER, Robert L. **Language Planning and Social Change.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989, 216 p.

COTINGUIBA, Geraldo Castro; PIMENTEL, Marília Lima; NOVAES, Maria de Lourdes. **Língua Portuguesa para Haitianos.** Florianópolis: Sesi, 2014.

CREFOR (Haute-normandie). **Éclairage**: Le Français Langue d'Intégration, au regard des politiques linguistiques destinées aux migrants. 2013. Disponível em: <http://infodoc.crefor-hn.fr/doc_num.php?explnum_id=8235>. Acesso em: 10 ago. 2017.

DECLARAÇÃO DE CARTAGENA. **Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá: Problemas Jurídicos e Humanitários**, 1984.

DEPARTMENT OF INDUSTRY, INNOVATION, SCIENCE, RESEARCH AND TERTIARY EDUCATION (DIISRTE). "**Review Report of the Language, Literacy and Numeracy Programme**", 2005. 105 p. Disponível em: <<http://hdl.voced.edu.au/10707/162388>>. Acesso em: 26 maio 2017.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. De "Rede Brasileira de Ensino no Exterior" a "Rede Brasil Cultural": processos e percursos na institucionalização da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP). **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana**, [s.l.], v. 13, n. 1, p.67-86, 2015. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/24769002>>. Acesso em: 22 maio 2018.

DORIGON, Thomás. **O Celpe-Bras como instrumento de política linguística: um mediador entre propósitos e materializações**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/148497>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

ETIENNE, Sophie. Enseignement du français: vers un renouvellement de la formation de formateurs, adapté à la complexité, In: **L'intégration et l'accès à la langue : La formation linguistique des migrants en France : un système en évolution**, Paris: CLP, 2004, pp. 25-29.

FARIA, Andressa Virgínia de. **A diáspora haitiana para o Brasil: o novo fluxo migratório (2010 - 2012)**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <www.biblioteca.pucminas.br/teses/TratInfEspacial_FariaAV_1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.

FEITOSA, Jaqueline et al. **Pode entrar**: Português do Brasil para refugiados e refugiadas. São Paulo: [s.n.], 2015.

FERGUSON, Gibson. **Language Planning and Education**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006, 248 p. (Edinburgh Textbooks in Applied Linguistics)

FERNANDES, Duval et al. Migração dos Haitianos para o Brasil: a RN no 97/2012: uma avaliação preliminar. In: INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS – IMDH (Brasília). **Cadernos de Debates 8**: Refúgio, Migrações e Cidadania. 8. ed. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2013, pp. 55-71. Disponível em: <www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2009/cadernos/Caderno_de_Debates_8.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

FERNANDES, Duval; CASTRO, Maria da Consolação Gomes de. A emigração dos haitianos para os países da América do Sul: desafios de política migratória no trajeto e no destino. In: VI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE POPULAÇÃO, 17., 2014, Lima. **Anais do VI Congresso da ALAP**. Lima: [s.n.], 2014. p. 1 - 14. Disponível em:

<www.alapop.org/Congreso2014/DOCSFINAIS_PDF/ALAP_2014_FINAL208.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2016.

FERNANDES, Duval; FARIA, Andressa Virgínia de. O visto humanitário como resposta ao pedido de refúgio dos haitianos. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [s.l.], v. 34, n. 1, p.145-161, 23 ago. 2017. Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20947/s0102-3098a0012>>. Acesso em: 30 out. 2017.

FURTOSO, Viviane Bagio. Onde estamos? Para onde vamos? - a pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, Patrícia de Oliveira; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço (Org.). **Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (Aplicada):** questões empíricas, éticas e práticas. Campinas: Pontes, 2015, pp. 153-195.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. EVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - Revel**, [s.l.], v. 14, n. 26, p.1-19, mar. 2016. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/downloadFile.php?local=artigos&id=475&lang=pt>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

GATTAZ, André. **Do Líbano ao Brasil: história oral de imigrantes**. São Paulo: Gandalf, 2005.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**. v. 9, n.2, pp. 61-77, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/5665/4694>. Acesso em: 03 fev. 2016.

HAJJAR, Claude Fahd. **Imigração árabe: 100 anos de reflexão**. São Paulo: Ícone, 1985.

HAUGEN, Einar. **Language conflict and Language Planning: the case of modern Norwegian**. Cambridge: Harvard University Press, 1966.

_____. Planning for a Standard Language in Modern Norway. **Anthropological Linguistics**, [s.l.], v. 1, n. 3, p.8-21, mar. 1959.

HÖHNE, Jutta. Language integration of labour migrants in Austria, Belgium, France, Germany, the Netherlands and Sweden from a historical perspective. **Wissenschaftszentrum Berlin Für Sozialforschung**, Berlin, p.1-19, maio 2013. Discussion Paper. Disponível em: <<https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2013/vi13-101.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

HÜBSCHMANN, Zuzanna. Migrant Integration Programs: The Case of Germany. **The Global Migration Research Paper Series**, Genebra, n. 11, p.1-60, 2015. Disponível em: <http://repository.graduateinstitute.ch/record/292694/files/GMPRS_N11_2015_2.pdf>. Acesso em: 29 maio 2017.

ISPHORDING, Ingo. What drives the language proficiency of immigrants?. **Iza World Of Labor**, [s.l.], p.1-10, 2015. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. <http://dx.doi.org/10.15185/izawol.177>. Disponível em: <10.15185/izawol.177>. Acesso em: 29 set. 2017.

JACKSON, Regine O. (Ed.). **Geographies of the Haitian Diaspora**. New York: Routledge, 2011.

JACKSON, Zenetha. **A comparison of australian and canadian immigrant language programs: lessons for Canada in securing better employment outcomes?** 2012. 74 f. Dissertação (Mestrado) – Master of Arts In Public And International Affairs, University Of Ottawa, Ottawa, 2013. Disponível em: <<https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/24138/1/JACKSON, Zenetha 20131.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

JOÃO, Faustino; CLEMENTE, Elvo. **História da PUCRS - Volume II**. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

JUBILUT, Liliana Lyra. **O Direito internacional dos refugiados e sua aplicação no orçamento jurídico brasileiro**. São Paulo: Método, 2007, 240 p.

JUDD, Elliot L.; TAN, Lihua; WALBERG, Herbert J. **Teaching Additional Languages**. Brussels: International Academy of Education, 2001. 30 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001254/125455e.pdf>> . Acesso em: 15 nov. 2016.

KAPLAN, Robert B.. Language Policy and Planning: Fundamental Issues. **Ann Rev Appl Ling**, [s.l.], v. 14, pp.3-19, mar. 1994.

KLOSS, Heinz. **Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report**. Quebec: International Centre for Research on Bilingualism, 1969.

KRAEMER, Fernanda Farancena. **Português língua adicional : progressão curricular com base em gêneros do discurso**. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras , Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/54078>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

KRUMM, Hans-Jürgen; PLUTZAR, Verena. **Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants**. Viena, 2008.

LANPHIER, Michael; LUKOMSKYJ, Oleh. Settlement Policy in Australia and Canada, Language, Economic Status and Integration. In: ADELMAN, Howard et al (Org.). **Immigration and Refugee Policy: Australia and Canada Compared: Vol II**. Toronto: University Of Toronto Press, 1994, pp. 337-371.

LI, Peter S.. Deconstructing Canada's discourse of immigrant integration. **Revue de L'integration et de la migration internationale**, [s.l.], v. 4, n. 3, p.315-333, set. 2003. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s12134-003-1024-0>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

LIA, Cristine Fortes. Imigrantes judeus e italianos: as relações interétnicas e a campanha de nacionalização. **MÉTIS: História & Cultura**, Caxias do Sul, v. 9, n. 17, p.43-53, 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewFile/1024/690>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

LIMA, João Brígido Bezerra et al. **Refúgio no Brasil: Caracterização dos perfis sociodemográficos dos refugiados (1998-2014)**. Brasília: Ipea, 2017. 234 p. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/170829_Refugio_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

LINDBERG, Inger; SANDWALL, Karin. Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: A critical perspective. **Prospect**, [s.l.], v. 22, n. 3, p.79-95, 2007. Disponível em: <<https://www.researchonline.mq.edu.au/vital/access/services/Download/mq:36483/DS01>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

LO BIANCO, J.. Language planning as applied linguistics. In: DAVIES, Alan.; ELDER, Catherine. (Org.). **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004, pp. 738-762.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. 261 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://poslin.letras.ufmg.br/diss_defesas_detalhes.php?aluno=1771>. Acesso em: 10 jun. 2017.

LÜDI, Georges; PY, Bernard. **Être Bilingue**, Berne: Peter Lang, 1986.

MARCHANT, M. **Português para estrangeiros**. 1ed. Porto Alegre: Edições Sulinas, 1954.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística: línguas, políticas e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e Estados Unidos da América (século XVIII)**. 01. ed. Campinas: Pontes, 2004, 188p.

MIGRANT INTEGRATION POLICY INDEX (MIPEX). **International Key Findings**. 2015. Disponível em: <http://www.mipex.eu/sites/default/files/downloads/files/mipex_key_findings_new.pdf>. Acesso em: 27 maio 2017.

MILESI, Rosita. **Brasil e os desafios da lei de migrações**: entrevista especial com Rosita Milesi. 2012. Realizada por Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/505828-entrevista-especial-com-rosita-milesi->>. Acesso em: 13 set. 2015.

MÜHLHÄUSLER, Peter. Language Planning and Language Ecology. **Current Issues In Language Planning**, [s.l.], v. 1, n. 3, p.306-367, dez. 2000. Informa UK Limited. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/14664200008668011>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Linguistic Ecology: Language change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region**. London: Routledge, 1996. 410 p.

NASCIMENTO, Daniel Braga; ROBERTO, Willian Moraes. A diáspora Síria: da internacionalização do conflito interno ao tratamento jurídico dispensado pelo estado brasileiro aos migrantes. **Barbarói**, [s.l.], n. 47, p.78-89, 10 maio 2016. APESC - Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul. <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i47.9572>. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/download/9572/6000>>. Acesso em: 20 maio 2017.

NEKVAPIL, Jiří. **The history and theory of language policy and planning**. In: HINKEL, Eli. (org.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 2nd ed. New York: Routledge, 2011. p. 871-887.

OBEROI, Pia. *Defending the Weakest: The Role of International Human Rights Mechanisms in Protecting the Economic, Social and Cultural Rights of Migrants*. **The Human Rights Of Migrants**, [s.l.], v. 11, n. 1, p.19-35, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183859m.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2017.

OECD. **Finding the way: A discussion of the Swedish migrant integration system**. 2014. Disponível em: <<http://www.oecd.org/migration/swedish-migrant-integration-system.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Sweden**. 2016. Disponível em: <<http://www.oecd.org/publications/working-together-skills-and-labour-market-integration-of-immigrants-and-their-children-in-sweden-9789264257382-en.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

OLIVEIRA, Ana Maria Roza de Oliveira Henriques de. *Processamento da informação num contexto migratório e de integração*. In: GROSSO, M. J. (org.) **Educação em Português e Migrações**. Lisboa: Lidel, 2010.

OLIVEIRA, Antonio Tadeu Ribeiro de. *Migrações internacionais e políticas migratórias no Brasil*. **Migrações Internacionais**, Brasília, v. 1, n. 3, p. 252-279, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/obmigra/article/view/14897/10668>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. *Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças*. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [s.l.], v. 34, n. 1, p.171-180, 23 ago. 2017. Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20947/s0102-3098a0010>>. Acesso em: 27 out. 2017.

OLIVEIRA, Catarina Reis de; GOMES, Natália. **Monitorizar a integração de imigrantes em Portugal: Relatório estatístico decenal**. Lisboa: Alto Comissariado Para As Migrações, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **Glossary on Migration**. 2. ed. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2011.

_____. **Projeto Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.iom.int/2013-01-24-22-49-19>>. Acesso em: 16 out. 2015.

_____. **Perfil Migratório do Brasil 2009**. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2009. 148 p. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/trab_estrang/perfil_migratorio_2009.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

ORIV. **Formation linguistique: un nouvel enjeu des politiques d'integration?: Du droit à la langue aux politiques publiques de formation linguistique à destination des adultes**

immigrés. Alsace: Oriv, v. 43, dez. 2009. Cahier de L'observatoire. Disponível em: <http://www.oriv.org/wp-content/uploads/oriv_cahier_observatoire_quarante_trois.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.

PACHECO, Denise. Gomes Leal Cruz. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo.** 2006. 335f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

PADILLA, Beatriz; ORTIZ, Alejandra. Fluxos migratórios em Portugal: do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. Balanços e desafios. **Remhu: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, [s.l.], v. 20, n. 39, p.159-184, dez. 2012. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1980-85852012000200009>>. Acesso em: 29 maio 2017.

PATARRA, Neide Lopes. O Brasil: país de imigração? **eMetropolis: Revista eletrônica de estudos urbanos e regionais**, [s.l.], v. 3, n. 9, p.1-18, jun. 2012. Disponível em: <<http://emetropolis.net/artigo/64?name=o-brasil-pais-de-imigracao>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

PENNINX, Rinus. Integration: The Role of Communities, Institutions, and the State. **The Online Journal Of The Migration Policy Institute.** [s.l.]. 01 out. 2003. Disponível em: <<https://www.migrationpolicy.org/article/integration-role-communities-institutions-and-state>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

RAMANATHAN, Vaidehi; MORGAN, Brian; MOORE, Helen. Non-Language Policies and ESL: Some Connections. **Tesol Quarterly**, [s.l.], v. 41, n. 3, p.573-583, set. 2007. Wiley-Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00089.x>. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00089.x/abstract>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trab. Linguist. Apl.**, [s.l.], v. 52, n. 2, p.289-320, dez. 2013. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a07v52n2.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2016.

RICENTO, Thomas. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Journal Of Sociolinguistics**, [s.l.], v. 4, n. 2, p.196-213, maio 2000. Wiley-Blackwell. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9481.00111/abstract>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

RODRIGUES, Aryon D. On the influence of indigenous languages on Brazilian Portuguese. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, [s.l.], v. 30, n. , p.443-446, 2014. FapUNIFESP (SciELO).. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-445067692919987352>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SALLES, Denise Mercedes Nunez Nascimento Lopes; GONÇALVES, Fernanda Cristina Nanci Izidro. A atuação do Estado brasileiro na proteção dos refugiados: a distância entre a legislação e a garantia dos direitos humanos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, [s.l.], v. 1, n. 2, p.111-132, 2016. Disponível em: <www.biblionline.ufpb.br/ojs2/index.php/rppi/article/viewFile/31039/17100>. Acesso em: 13 set. 2017.

SANTOS, Milton. **O País Distorcido.** São Paulo: PubliFolha, 2002

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. 206 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SARMENTO, Simone et al. ISF e Internacionalização: Da teoria à prática. In: SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, v.1 p.77-104.

SCHIFFMAN, Harold F. **Linguistic Culture and Language Policy**. London: Routledge, 1996, 351 p.

SCHILLER, Nina Glick; FOURON, Georges E.. Terrains of blood and nation: Haitian transnational social fields. **Ethnic And Racial Studies**, [s.l.], v. 22, n. 2, p.340-366, jan. 1999. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/014198799329512>. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/014198799329512>>. Acesso em: 05 set. 2016.

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, 2009, pp. 127-172.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; MARTINS, Alexandre Ferreira. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/downloadFile.php?local=artigos&id=487&lang=pt>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

SEYFERTH, Giralda. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. **Mana**, [s.l.], v. 3, n. 1, p.95-131, abr. 1997. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-93131997000100004>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. Os imigrantes alemães e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce Chaves (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 199-228. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10438/6762>> . Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. Construindo a nação : hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In. SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996.

SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 185 p.

SILVA, Sidney Antonio da. Brazil, a new eldorado for immigrants?: the case of haitians and the brazilian immigration policy. **Urbanities**, S.i., v. 3, n. 2, p.3-18, nov. 2013. Semestral. Disponível em: <http://www.anthrojournal-urbanities.com/docs/tableofcontents_5/2-Sidney Antonio da Silva.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.

SIMÕES, Gustavo da Frota. **A Migração Venezuelana para o Estado de Roraima: Números e Desafios no Acolhimento**. 2017. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/Panamazonico_biblio_gustavo_simoes.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

SPOLSKY, Bernard. **Language policy: key topics in Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge, 2004, 264 p.

STAFFEN, Márcio Ricardo; NISTLER, Regiane. **Transnacionalidade e relações de trabalho: análise da imigração dos haitianos ao Brasil. Estamos preparados?**. Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.9, n.3, 3º quadrimestre de 2014. Disponível em: <www.univali.br/direitoepolitica>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SUÉCIA (SKOLVERKET). **New syllabus for Swedish for Immigrants (SFI)**. 2016. Disponível em: <http://malmo.se/download/18.760b3241144f4d60d3b6408/1491304121051/SFI_engelska.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

TOLLEFSON, James W. Centralized and Decentralized Language Planning. **Language Problems And Language Planning**, [s.l.], v. 5, n. 2, p.175-188, 1981. John Benjamins Publishing Company.. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1075/lplp.5.2.04tol>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

TRUZZI, Oswaldo. O lugar certo na época certa: sírios e libaneses. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 27, p. 110-140, ago. 2001. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2133>>. Acesso em: 06 set. 2017.

UEBEL, Roberto Rodolfo Georg. A mudança da política externa brasileira para imigrantes e refugiados: o caso da imigração haitiana no início do século XXI. **Barbarói**, [s.l.], n. 47, p.22-43, 10 maio 2016. APESC - Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i47.9562>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

_____. O Brasil na agenda global das migrações internacionais: inserção estratégica ou ciclos migratórios?. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA POLÍTICA, 1., 2015, Porto Alegre. **Anais do 1º Seminário Internacional de Ciência Política**. Porto Alegre: UFRGS, 2015b. p. 1 - 25. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sicp/files/2015/09/UEBEL-2015-O-Brasil-na-agenda-global-das-migrações-internacionais.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

UNESCO. **UNESCO World Report: Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue**. 2009. Disponível em: <http://www.un.org/en/events/culturaldiversityday/pdf/Investing_in_cultural_diversity.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2017.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. **Global trends: Forced displacement in 2016: United Nations High Commissioner For Refugees**, 2017. 72 p. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

WELSH LANGUAGE BOARD. **A strategy for the Welsh Language**. Cardiff, 1996.

WILEY, Terrence G. **Literacy and language diversity in the United States**. 2. ed. Washington, Dc: Delta Systems Co, 2005. 267 p.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Migration and Its Impact on Cities**. [s.l.:s.n.], 2017. Disponível em:

<http://www3.weforum.org/docs/Migration_Impact_Cities_report_2017_HR.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.

YAN, Qiaorong. **De práticas sociais a gêneros do discurso**: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/15002>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

ZENI, Kaline; FILIPPIM, Eliane Salete. Migração Haitiana para o Brasil: acolhimento e políticas públicas. **Pretexto**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p.11-27, 2014. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/pretexto/article/view/1534/Artigo_1_V_15_n2_2014>. Acesso em: 29 ago. 2017.

APÊNDICE A – Exemplo de e-mail enviado às universidades federais

The screenshot displays a webmail interface for CHASQUE WEBMAIL at the Universidade Federal do Rio Grande do Sul. The interface includes a top navigation bar with icons for E-mail, Catálogo de endereços, Ajuda, Configurações pessoais, and Sair. Below this is a toolbar with icons for back, forward, delete, and a 'Mover para...' dropdown menu. On the left, a sidebar lists folders: Caixa d...entrada (79), Rascunhos, Enviados, Spam, and Lixeira. The main content area shows an email with the subject 'Solicitação [Português para Estrangeiros]'. The sender is Aline Aurea Martins Marques. The recipient's name is redacted. The email date is 2016-11-26 18:00. An attachment named 'Quest_IFsUFs.docx' is visible. The email body contains the following text:

Prezados/as,

Meu nome é Aline Aurea Martins Marques, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e, atualmente, estou gerando dados para minha dissertação, cujo objetivo é mapear e caracterizar os cursos de português para estrangeiros oferecidos pelas instituições federais de ensino para discutir políticas linguísticas para o ensino de português como língua de acolhimento.

Por meio de um levantamento, constatei que a Universidade Tecnológica Federal do Paraná é uma das instituições federais de ensino que oferecem curso de português para estrangeiros.

Desse modo, entro em contato para solicitar sua contribuição em minha pesquisa respondendo ao questionário que se encontra anexo a esta mensagem.

Agradeço desde já e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,
--
Aline Aurea Martins Marques

Mestranda em Linguística Aplicada (UFRGS)
Licenciada em Letras/Português e Francês (UFMT)

At the bottom right of the email content area, there is a navigation bar with the text 'Mensagem 2 de 3' and navigation arrows.

ANEXO 1 - Detalhamento do Pedido de solicitação de informação

Dados do Pedido

Protocolo	23480018004201660
Solicitante	Aline Aurea Martins Marques
Data de Abertura	11/10/2016 15:01
Orgão Superior Destinatário	MEC – Ministério da Educação
Orgão Vinculado Destinatário	INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Prazo de Atendimento	14/11/2016
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Resposta solicitada inserida no e-SIC)
Forma de Recebimento da Resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Resumo	Relação das universidades e institutos federais que possuem cursos (extensão, graduação, pós-graduação ou outros) de português para estrangeiros.
Detalhamento	

Prezados senhores,

Meu nome é Aline Aurea Martins Marques, sou estudante do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bolsista de mestrado do CNPq e, atualmente, estou gerando dados para minha dissertação, que trata das políticas linguísticas brasileiras para o ensino de português para imigrantes. Nesse sentido, entro em contato para solicitar, por meio da Lei de Acesso à Informação (Lei n.º 12.527/2011), a seguinte informação de sua instituição:

- Relação das universidades e institutos federais que possuem cursos (extensão, graduação, pós-graduação ou outros) de português para estrangeiros.

Ressalto que esse levantamento das instituições que possuem cursos de português para estrangeiros será utilizado para realizar um mapeamento da oferta desses cursos na esfera federal, a fim de auxiliar na discussão sobre políticas linguísticas para a integração social de imigrantes no Brasil. A análise dos dados será orientada pela Dra. Juliana Roquele Schoffen, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenadora adjunta do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS e membro da Comissão Técnico-Científica do Exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Todas as contribuições serão devidamente citadas e referenciadas segundo as normas de publicação científica e serão muito bem-vindas. Os dados solicitados são essenciais para a continuidade deste processo de investigação científica.

Agradeço desde já pela atenção e coloco-me à disposição para prestar quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,
Aline Aurea M. Marques.

Dados da Resposta

Data de Resposta 01/11/2016 17:14
Tipo de Resposta Acesso Concedido
Classificação do Tipo de Resposta solicitada inserida no e-SIC Resposta

Resposta Prezado(a) Senhor(a),

Em atendimento ao pedido de informação registrado sob o protocolo 23480018004201660, segue resposta elaborada pela unidade responsável:

Acuso o recebimento de seu e-mail, encaminhado ao nosso setor em 13/10/2015, solicitando dados estatísticos da educação superior –Demanda SIC 23480018004201660 – Aline Áurea Martins Marques.

Estou encaminhando em anexo, um arquivo em Excel, “zipado”, contendo o número de cursos, matrículas, concluintes, vagas oferecidas, candidatos inscritos, ingressos por processos seletivos, ingressos por outras formas, matrículas trancadas, matrículas desvinculadas, alunos transferidos para outros cursos na mesma IES, alunos falecidos, dos cursos de Graduação e Sequenciais – Presenciais e a Distância, em LETRAS – PORTUGUES, oferecidos pelas Instituições de Educação Superior do Brasil, segundo a instituição e o curso - Censo de 2015.

Cabe informar que na tabela OCDE utilizada pelo INEP, no Censo da Educação Superior, para classificar os cursos das instituições não possui um código específica para português. Para gerar o arquivo de português (coluna classeletras – AX), utilizei o nome do curso (coluna AA) informado pela instituição. Estamos a sua disposição para qualquer esclarecimento.

Caso queira solicitar mais informações, é necessário registrar nova demanda no e-SIC, para que corram os prazos de atendimento previstos pela Lei de Acesso à Informação.

Quando for negado o pedido de acesso à informação, o Decreto n.º 7.724, de 16 de maio de 2012, estabelece que se resguarda ao interessado a possibilidade de apresentar recurso, no prazo de 10 (dez) dias. Em relação à presente demanda, o recurso será direcionado ao dirigente da DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS – DEED do Inep.

Atenciosamente,

Serviço de Informação ao Cidadão – SIC-Inep
Ouvidoria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira
Setor de Indústrias Gráficas, quadra 04, lote 327
Edifício Villa Lobos – Sede do Inep, térreo
CEP: 70610-908 – Brasília/DF
e-SIC: <http://www.acessoainformacao.gov.br/sistema/>

Responsável pela Resposta Coordenação-Geral de Sistema Integrado de Informações Educacionais

Destinatário do Recurso de Primeira Instância: Dirigente da Diretoria de Estatísticas Educacionais do Inep

Prazo Limite para Recurso 11/11/2016

Classificação do Pedido

Categoria do Pedido Educação
Subcategoria do Pedido Educação básica
Número de Perguntas 1

Histórico do Pedido

Data do evento	Descrição do evento	Responsável
11/10/2016 15:01	Pedido Registrado para para o Órgão MEC – Ministério da Educação	SOLICITANTE
11/10/2016 15:14	Pedido Reencaminhado para para o Órgão INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	MEC – Ministério da Educação
01/11/2016 10:49	Pedido Prorrogado	MEC – Ministério da Educação/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
01/11/2016 17:14	Pedido Respondido	MEC – Ministério da Educação/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira