



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Leandra Cristina Machado da Silva

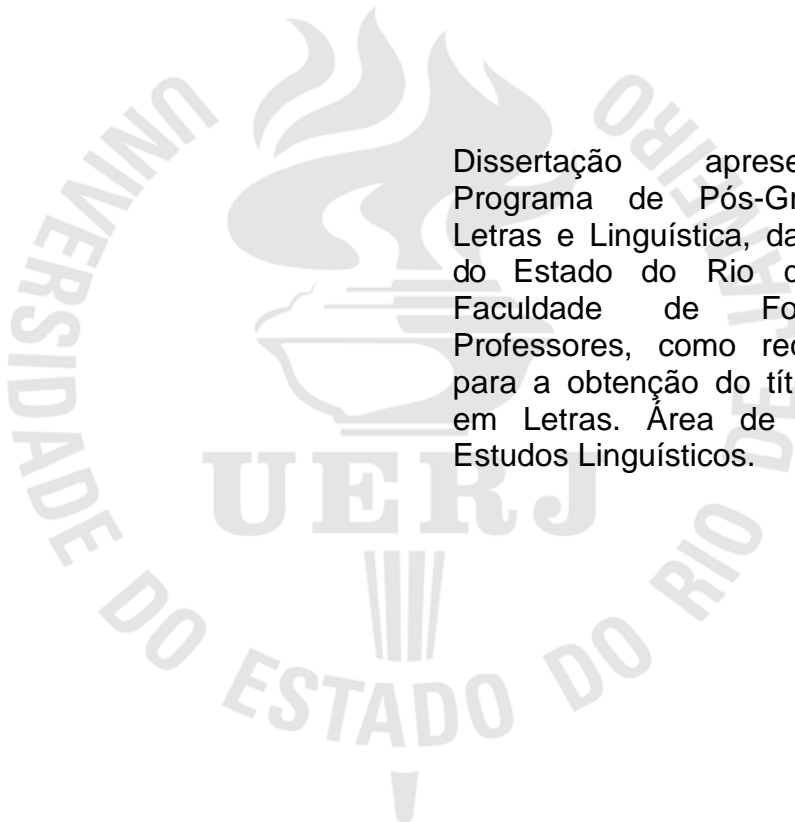
**“E é uma improvisação treinada, previamente treinada”: sentidos  
do trabalho com refugiados em entrevistas com professora  
voluntária**

São Gonçalo

2018

Leandra Cristina Machado da Silva

**“E é uma improvisação treinada, previamente treinada”: sentidos do trabalho com refugiados em entrevistas com professora voluntária**



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Deusdará

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586 Silva, Leandra Cristina Machado da.  
“E é uma improvisação treinada, previamente treinada”: sentidos do trabalho com refugiados em entrevistas com professora voluntária / Leandra Cristina Machado da. – 2018.  
93f.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Deusdará.  
Coorientadora: Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra.  
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Refugiados – Teses. I. Deusdará, Bruno. II. Bezerra, Isabel Cristina Rangel Moraes III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. IV. Título.

CDU 806.90(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Leandra Cristina Machado da Silva

**“E é uma improvisação treinada, previamente treinada”: sentidos do trabalho com refugiados em entrevistas com professora voluntária**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 20 de agosto de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Bruno Deusdará (Orientador)  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra (Coorientadora)  
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Poliana Coeli Costa Arantes  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Fernanda Moraes D Olivo  
Fundação Técnico-Educacional Souza Marques

São Gonçalo

2018

## DEDICATÓRIA

Todos os voluntários, professores, pesquisadores que atuam colaborando para que os refugiados tenham uma nova vida. E a todas as pessoas que se encontram em situação de refúgio.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por me dar forças para seguir em frente.

Agradeço aos meus orientadores, Bruno Deusdará e Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra, pela paciência infinita, apoio, otimismo e estímulo a minha pesquisa.

Ao meu gato, Sancho Panza, que passou todas as madrugadas em claro ao lado do meu notebook me dando força e amor para continuar a escrever.

Ao meu companheiro, por ler tudo o que eu escrevia, corrigir, editar meu trabalho e sempre me abraçar a cada crise de choro.

Aos meus pais que sempre fizeram tudo por mim.

A minha irmã que é meu maior exemplo.

As minhas companheiras de mestrado por todo apoio, parceria e bom humor.

À coordenação do PPLIN por ser perfeita e proporcionar um excelente ambiente aos alunos.

À voluntária, por ter aceito participar da pesquisa sem pensar duas vezes, ter me recebido em suas aulas e ter sido tão atenciosa comigo.

À Cáritas, por ter me recebido e me apresentado a esse projeto incrível e tão bem executado.

À banca, por me ajudar a dar mais um passo.

## RESUMO

Silva, Leandra Cristina Machado da. "*E é uma improvisação treinada, previamente treinada*": sentidos do trabalho com refugiados em entrevistas com professora voluntária. 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

Através da pesquisa que ora apresento, investiguei os sentidos atribuídos por uma professora voluntária de língua portuguesa como língua de acolhimento em uma turma de refugiados à experiência vivida no contexto de uma ONG. A abordagem para pesquisa seguiu os princípios da Prática Exploratória, conforme Moraes Bezerra (2003) e Miller (2004). A Prática Exploratória foi escolhida por estimular a reflexão acerca do fazer docente através de um processo de pesquisa colaborativo. A ferramenta utilizada para a geração de dados foram entrevistas as quais foram transcritas e divididas em cenas para a realização das análises com o objetivo de construir conhecimento a respeito do contexto vivido por essa voluntária visto que não existem muitas pesquisas abordando o docente nessas situações. Para as análises, foi utilizado o construto práticas discursivas de acordo com Maingueneau (2015), aliado às reflexões de Deusdará e Arantes (2015), e Amado (2014) para construir entendimento a respeito do ensino de língua portuguesa a partir uma prática humanística de ensino focando no sujeito como um ser construído que precisa se expressar em uma nova realidade linguística.

Palavras-chave: Refugiados. Língua de acolhimento. Ensino de Língua Portuguesa.  
Prática Exploratória.

## ABSTRACT

Silva, Leandra Cristina Machado da. "*And it is a trained improvisation, a previously trained improvisation*": meanings of working with refugees in interviews with a volunteer teacher. 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

Through this research, I investigated the meanings attributed by a volunteer teacher of Portuguese as host language to a group of refugees to the experience lived during the classes at an NGO. The approach used to do the research followed the principles of Exploratory Practice, according to Moraes Bezerra (2003) and Miller (2004). Exploratory Practice was chosen because it stimulates reflection about the teacher and the teaching context through a process of collaborative research. The tool used for data generation were interviews that were transcribed and divided into scenes for the accomplishment of the analysis with the objective of constructing knowledge about the context lived by this volunteer teacher since there is not much research addressing the teacher in these situations. For the analysis, the following construct was used discursive practices according to Maingueneau (2015) and allied to the reflections of Deusdará (2015) Arantes (2015) Rizental (2016) and Amado (2014) to build understanding about Portuguese language teaching at a humanistic practice of teaching focusing on the subject as a constructed being that needs to express himself in a new linguistic reality.

Keywords: Refugees. Host language. Teaching of Portuguese Language. Exploratory Practice.



## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
1	<b>PRÁTICAS DISCURSIVAS</b> .....	17
1.1	<b>A noção de interdiscurso</b> .....	17
1.2	<b>A noção de prática discursiva e sua relação com a cena enunciativa</b> .....	21
2	<b>CONTRIBUIÇÃO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA PARA A PESQUISA</b> .....	26
3	<b>METODOLOGIA: A ENTREVISTA COMO ESTRATÉGIA DE ENTRADA EM CAMPO</b> .....	35
4	<b>CONHECENDO OS RELATOS</b> .....	42
4.1	<b>Cenas da primeira entrevista</b> .....	44
4.2	<b>Cenas da segunda entrevista</b> .....	63
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	75
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	79
	<b>ANEXO A – Material de aula - chamadas telefônicas</b> .....	82
	<b>ANEXO B – Material de aula - chamadas telefônicas 2</b> .....	83
	<b>ANEXO C – Material de aula - mobilidade urbana</b> .....	84
	<b>ANEXO D – Material de aula - transportes públicos</b> .....	88
	<b>ANEXO E – Material de aula - verbos</b> .....	90
	<b>ANEXO F – Material de aula - formulário</b> .....	92

## INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, investigo as práticas de acolhimento a refugiados mais especificamente na ONG Cáritas, no Rio de Janeiro, considerando a complexidade dos processos envolvidos e os impasses apresentados pela inserção local e cotidiana de pessoas que, segundo a legislação vigente, se deslocaram por “fundado temor de perseguição” (BRASIL, 1997). Nesse sentido, a própria definição expressa em lei já parece fornecer pistas importantes sobre os desafios envolvidos nas práticas em questão para melhor compreender as necessidades e os cuidados que devem orientar as atividades de profissionais e voluntários que atuam nesse contexto.

Apenas para se ter uma ideia dos diversos aspectos envolvidos na delimitação do fenômeno contemporâneo dos deslocamentos forçados, apresentamos, na sequência, os termos previstos no dispositivo legal. De acordo com a Lei 9.474/1997, a definição de refugiado se estabelece nos seguintes parâmetros:

- 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, p. 1 )

Um diagnóstico do sistema de refúgio realizado pela Secretaria Nacional de Justiça mostra que:

No Brasil, 9.556 pessoas, de 82 nacionalidades distintas, já tiveram sua condição de refugiadas reconhecida. Dessas 713 chegaram ao Brasil por meio de reassentamento e a 317 foram estendidos os efeitos da condição de refugiado de algum familiar. Desde o início do conflito na Síria, 3.772 nacionais desse país solicitaram refúgio no Brasil. Aumento da solicitação de refúgio por cidadãos venezuelanos: apenas em 2016, 3.375 venezuelanos solicitaram refúgio no Brasil, cerca de 33% das solicitações registradas no país naquele ano. (BRASIL, 2017, p. 3)

Com efeito, compreendemos as políticas de acolhimento como uma construção que se realiza de diferentes maneiras, não as restringindo ao reconhecimento formal do estatuto, que confere aos refugiados direitos assegurados em lei e em tratados internacionais, em um esforço “no sentido de contribuir para o deslocamento do foco do âmbito estritamente econômico e administrativo-penal para o campo dos problemas humanitários na contemporaneidade” (ARANTES; DEUSDARÁ; BRENNER, 2016: p. 197). Tal como sustentamos, o acolhimento também se constitui por meio do aprendizado da língua, que é vital para que essas pessoas possam se inscrever em diversas situações de interação. Essas situações abrangem desde as necessidades mais básicas como a circulação na cidade, as entrevistas de emprego, até as situações variadas de expressão e intercâmbio de informações, pensamentos e afetos, como é demonstrado através das entrevistas realizadas na percepção da professora voluntária. Entre as diversas atividades empreendidas nesse processo de integração local, interesse-me especialmente pela constituição de um curso de português para refugiados, que vem sendo oferecido em parceria entre a Cáritas-RJ e a UERJ.

Dessa forma, considero a necessidade de refletir sobre as práticas de acolhimento aos refugiados, assumindo um perfil que se dirige a dois tipos de propósitos. De um lado, pretende-se fornecer reflexões sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula e os diferentes aspectos que envolvem a relação professor/aluno, em um contexto bastante específico. De outro lado, justamente por se tratar de um contexto bastante específico, o trabalho em sala de aula encontra-se em conexão com as formas de acolhimento que envolvem formas de construir a inserção dessas pessoas na nossa sociedade, ou seja, dar ferramentas para que elas possam andar pela cidade, ir a entrevistas de emprego, buscar capacitação e, além disso, garantir seus próprios direitos especificados na lei de refugiados.

Para Amado (2014, p. 8) “os fatores linguísticos e extra-linguísticos, portanto, devem ser considerados no ensino de português como língua de acolhimento para refugiados”. Esses fatores são a tensão do movimento migratório, o preconceito que muitos refugiados sofrem, a solidão ao chegar ao país, além do idioma, a cultura que também é diferente. Enfim, existem elementos que precisam ser levados em consideração no processo de ensino de uma língua de acolhimento. Sendo assim, a sala de aula é uma das portas de entrada para o país e, por isso, é preciso refletir

sobre os impasses que integram as práticas de sala de aula, buscando sempre as melhores opções para o ensino do idioma.

Antes de iniciar as discussões, é importante contextualizar a questão do refúgio no nível macro, ou seja, o refúgio no Brasil, para depois acercarmos o nível que realmente será pesquisado, ou seja, o nível micro que é o refúgio na cidade do Rio de Janeiro.

Sem a interação, os refugiados ficarão à margem, excluídos de toda e qualquer oportunidade de integrarem-se em diferentes esferas da vida social. As maiores necessidades linguísticas dessas pessoas envolvem situações cotidianas e os elementos linguísticos e discursivos para engajarem-se na interação com o outro como: transporte, alimentação, assistência médica, entrevistas de emprego e inclusive, a retomada dos estudos. Todas essas questões estão inseridas dentro de um único elemento, a integração.

Para investigar as práticas de acolhimento a partir da experiência de uma professora voluntária, elegi, como campo produtor de pistas para as análises, o curso de Português para refugiados, oferecido a partir de parceria entre a Cáritas-RJ<sup>1</sup> e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por meio do projeto de extensão chamado “Português para Refugiados” que está inscrito no Departamento de Extensão (DEPEXT) da UERJ. De acordo com Arantes e Deusdará (2015), essa parceria foi iniciada a partir do contato com a UERJ, realizado por representantes da Cáritas RJ, que é um organismo da confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), gerando uma demanda que precisava ser atendida, ou seja, o oferecimento do ensino de língua portuguesa como língua estrangeira para refugiados.

De acordo com Amado (2017, p.120), “o processo de ensino-aprendizagem da língua deve ser pautado por conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de competências de modo a fomentar a integração desses recém-chegados, nutrindo o objetivo de torná-los cidadãos desse novo país”. Isso quer dizer que o ensino da língua portuguesa precisa também desconstruir a categoria de refugiado para ajudar a (re)construir essas pessoas como cidadãos. Amado (2017, p124) afirma que “se o mundo está cheio de significados que precisam ser compreendidos, a educação é parte fundamental nesse processo de leitura e entendimento do mundo. Para se

---

<sup>1</sup> A Cáritas Brasileira é uma entidade que visa promover e atuar no campo social trabalhando na defesa dos direitos humanos, da segurança alimentar e do desenvolvimento sustentável solidário. [<http://caritas.org.br/>]

integrar ao mundo, o refugiado precisa de uma práxis educativa para ouvir e manifestar-se.”

Não basta recebê-los, é preciso dar suporte para que os refugiados possam ser inseridos na sociedade (trabalhar, estudar, interagir) e isso ocorre através da língua como afirmam Arantes e Deusdará (2015 p.48):

Nas falas dos professores voluntários, bem como no relato de alguns alunos observou-se a necessidade expressa que os aprendizes apresentaram em querer se comunicar para resolver as questões cotidianas, tais como: fazer compras, pegar ônibus ou preencher um formulário.

De acordo com Arantes e Deusdará (2015, p.48), “tais aspectos podem estar motivados, principalmente pela estrutura do curso e dos materiais didáticos utilizados, que atendem pouco às demandas e objetivos dos alunos”. Nesse caso há uma circunstância específica: um levantamento prévio realizado com professores e alguns alunos para a montagem das primeiras iniciativas do curso.

O curso de língua portuguesa é, atualmente (2017), ministrado por 13 voluntários da ONG Cáritas-RJ em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Para ser voluntário, não é obrigatório possuir experiência em educação; sendo assim, poucos professores possuem formação em Letras. Entre os voluntários, as formações acadêmicas são diversas: jornalistas, advogados, geógrafos e estudantes universitários do curso de letras e professores formados.

Na parceria firmada entre a UERJ e a Cáritas-RJ, segundo Arantes e Deusdará (2015), a primeira atividade de observação para caracterização da demanda de trabalho conjunto a ser construída envolveu encontros nos quais foi observado que os professores praticavam um ensino prescritivo da língua portuguesa, o que não é aconselhável devido ao contexto de aplicação destas aulas. Cada voluntário produz seu próprio material e alguns utilizam as unidades produzidas pela equipe de pesquisadores da UERJ, pois é importante que o material seja testado diretamente com os alunos. O grupo de alunos muda constantemente devido à chegada de novos solicitantes de refúgio e à evasão dos antigos. Essa evasão ocorre por diversos motivos. O fluxo de entradas e saídas se deve também ao contexto específico do refúgio, visto que quem chega ao país deve ser logo atendido, não podendo esperar novas turmas. Os alunos saem à medida que vão

conseguindo empregos. Sendo assim, um dos motivos da evasão ocorre pelo fato de o indivíduo já estar se estabilizando no País.

Apenas para se ter uma ideia do tipo de trabalho desenvolvido, trago dados do curso no momento em que inicia o processo de acompanhamento. Os professores voluntários atendem a sete turmas que compõem o curso e atendem a 328 refugiados pertencentes a países como: República Democrática do Congo (259); Venezuela (20); República Árabe da Síria (10); Guiné Conacry (8); Cuba (5); Nigéria (5); Serra Leoa (4), Ucrânia (4); Gâmbia (3); Marrocos (2); Outros (8).<sup>2</sup>

O projeto pedagógico do curso, segundo Arantes e Deusdará (2015), tem como premissa buscar e adaptar metodologias para a temática do refúgio, buscando um diálogo constante com as necessidades e demandas apresentadas pelos alunos em sala de aula. A partir das observações preliminares e das reuniões de supervisão frequentes entre a equipe da UERJ e os professores voluntários, estabeleceu-se um plano de elaboração de materiais, que se encontra em processo de produção. Além disso, muitos professores voluntários utilizam o suporte didático produzido no Estado de São Paulo, fazendo as adaptações necessárias. Contudo, alguns professores preferem produzir o próprio material. Ainda de acordo com Arantes e Deusdará (2015), O projeto de extensão “Português para refugiados”, além de promover o ensino da língua, também pesquisa e atua no desenvolvimento do suporte teórico que futuramente poderá ser adotado como material didático do curso.

A pesquisa centra-se na sala de aula de língua portuguesa para refugiados e solicitantes de refúgio. A existência do programa de ensino do idioma e sua aplicabilidade realizada em salas e em halls da Universidade do Estado do Rio de Janeiro foi o motor inicial para que surgissem as discussões a respeito da docente voluntária, pode-se compreender então que esse conjunto de discursos em torno da sala de aula pertence ao campo pedagógico.

Ainda nesse momento de introdução à temática desenvolvida nesta dissertação, apoiada em (PEREIRA, 2017), esclareço que ‘língua de acolhimento’ é um termo que surgiu dentro do contexto migratório de Portugal e que está sendo utilizado atualmente no Brasil. A aprendizagem da língua falada no país, de acordo com Oliveira (2010, p 10. *apud* AMADO, 2010) é “um importante meio de integração social por fornecer competências essenciais ao nível dos contactos pessoais e

---

<sup>2</sup> Informação fornecida por funcionário da ONG Cáritas-RJ

sociais, do desempenho e evolução escolares e profissionais e da resolução dos problemas do cotidiano”.

A língua de acolhimento, no caso do Brasil, é o português; no entanto, o termo acolhimento ainda gera grandes discussões. Além disso, o foco de ensino é diferenciado. Por isso, de acordo com Grosso (2010), o seu ensino não pode ser comparado ao de uma língua estrangeira, pois esta possui determinados procedimentos metodológicos que diferem do ensino voltado para acolhimento, a começar pelo tempo de duração do curso que costuma ser maior, os conteúdos privilegiados e a situação dos alunos.

Isso significa que ensinar e aprender uma língua de acolhimento segue processos particulares articulados aos já conhecidos e deve buscar dar conta das necessidades dos alunos que são distintas dos alunos que aprendem uma língua com finalidade diferente. Dessa forma, o próprio curso oferecido aos refugiados tem um formato diferente pois um curso de língua estrangeira possui níveis, divididos semestralmente e costuma durar alguns anos. Os conteúdos são divididos através dos níveis: básico, intermediário e avançado, e cada nível busca abordar determinados conhecimentos a respeito da gramática e do vocabulário do idioma. Os alunos que buscam cursos de língua estrangeira geralmente dispõem de tempo para a realização do curso. Esses fatores são as principais diferenças com relação ao ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento, pois os refugiados se encontram em uma situação vulnerável, agravada pela fragilidade das políticas sociais de acesso a direitos fundamentais como saúde, moradia e trabalho. Sendo assim, suas necessidades de aprendizagem da língua são mais emergenciais, visto que se encontra articulada a um processo de busca por superação dos impedimentos diversos ao exercício de direitos fundamentais. Logo, o curso precisa ser pensado para o ensino do conhecimento básico em pouco tempo, para que o refugiado possa, a partir do que aprendeu, desenvolver a interação com o outro no seu dia a dia.

Quando se fala em ensino de uma língua de acolhimento, espera-se uma metodologia que busque desenvolver as competências básicas dando subsídios para que os novos falantes consigam desenvolver de forma autônoma seus conhecimentos sobre a língua. O curso de língua Portuguesa, coordenado pela Cáritas na cidade do Rio de Janeiro, fez surgir uma demanda para a elaboração de

um material didático que contemple as necessidades pré-estabelecidas e que sirva para delimitar um espaço de tempo fixo para a realização do curso.

De acordo com Grosso,

A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade lingüístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, as novas tarefas lingüístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo. (GROSSO, 2010, p.68)

Isso significa dizer que o sujeito está sofrendo um deslocamento forçado em uma cultura diferente, com uma língua não tiveram nenhum contato faz com que surjam fatores que podem interferir e prejudicar o andamento da aprendizagem desse aluno que se encontra em situação de refúgio. Esses fatores podem ser: a necessidade urgente de aprendizagem para conseguir um emprego e se relacionar com a sociedade.

Os refugiados possuem o direito ao ensino/aprendizagem de uma língua de acolhimento, e esse direito é ratificado no Brasil através da lei 9474/97 que define a implementação do estatuto dos refugiados no Brasil e lhes garante direitos como expresso no Art. 6º que diz que “o refugiado terá direito, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951, a cédula de identidade comprobatória de sua condição jurídica, carteira de trabalho e documento de viagem”. Entretanto, para que ele realmente tenha seus direitos garantidos, ele antes precisa fazer-se compreender na língua do país, como afirma Grosso, quando diz que

O ensino/aprendizagem da língua de acolhimento possibilitará o uso de outros direitos, assim como o conhecimento do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão. Desse modo, o ensino das línguas insere-se atualmente num modelo de educação que acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais e que tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana e intercultural. (GROSSO, 2010, p.69)

Sendo assim, a língua de acolhimento tem como objetivo oferecer o conhecimento para contribuir com o agir do refugiado, pois, segundo Grosso (2010 p.69), “orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional”, ou seja é através da comunicação com o outro que também é



desenvolvida a competência comunicativa que irá fortalecer os conhecimentos a respeito dessa nova sociedade no qual estão se inserindo.

Conclui-se que o termo acolhimento trata de um contexto migratório e, por isso, deve abranger as questões consideradas mais urgentes para facilitar a recolocação desse indivíduo de forma que ele não seja sempre reconhecido como um refugiado ou um imigrante, mas se desenvolva linguisticamente de modo a ser também considerado um cidadão de iguais direitos e deveres naquele país.

Tendo feito a introdução à dissertação apresentando brevemente algumas considerações sobre a legislação que delinea o enquadramento ao termo refugiado, o projeto de extensão da UERJ, algumas pesquisas de autores do Rio de Janeiro e São Paulo, e a explicitação do que seja o termo 'língua de acolhimento', passo a descrever a organização da presente pesquisa, composta por quatro capítulos.

O primeiro apresentará a análise do discurso na tradição francesa (MAINGUENEAU, 2015; BARBISAN, 2002) e tratará de alguns construtos relevantes para a discussão dos dados como 'práticas discursivas' (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004). Esse primeiro capítulo se subdivide em duas seções, sendo a primeira constituída pelo item 1.1 voltado para a explicação do princípio teórico da pesquisa e o item 1.2 para a apresentação do termo acolhimento (GROSSO, 2010).

O segundo capítulo tratará da Prática Exploratória (MORAES BEZERRA; MILLER, 2004) que foi a abordagem utilizada para tornar a pesquisa um trabalho colaborativo, ou seja, construído em parceria com a voluntária. Isso significa dizer que as opiniões da mesma foram levadas em consideração durante todo o processo da pesquisa, desde a escolha das perguntas até a divisão de cenas para posterior análise. Esse capítulo é muito importante, pois apresenta uma forma de pesquisa gerada através da reflexão, priorizando a qualidade de vida de todos os envolvidos, conforme a proposta da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2007). É importante ressaltar que, no capítulo dois, em muitos momentos será utilizada a primeira pessoa para relatar situações percebidas durante as observações e conversas realizadas com a professora. A escolha da primeira pessoa nessa situação é imprescindível, pois trata de uma experiência vivida e insere um tom autoral à pesquisa.

No Capítulo três será apresentada a metodologia de pesquisa utilizada: a entrevista, de forma a trazer a Prática Exploratória através dos *puzzles*, que são as perguntas utilizadas para guiar o encaminhamento no campo pedagógico.

Finalmente, no capítulo quatro, que se subdivide em dois itens, são apresentadas e analisadas as cenas das entrevistas, visto que foram realizadas duas entrevistas com intervalo de dois meses de modo a observar a continuidade do trabalho docente de um período a outro.

## 1 PRÁTICAS DISCURSIVAS

Neste capítulo, apresento e discuto conceitos teóricos que nortearão a compreensão sobre as práticas de linguagem, com inspiração nos estudos do discurso, de base enunciativa. Considerando que esta pesquisa se desenvolve no encontro entre perspectivas teóricas, neste capítulo, apresento principalmente as noções de interdiscurso (BAKHTIN, 2011, MAINGUENEAU, 2005) e de prática discursiva (MAINGUENEAU, 1997). Essas noções contribuem com a construção de um aparato teórico que, de um lado, sustenta que o que se diz, em uma situação concreta de troca verbal, remete sempre a outros enunciados. Dessa forma, o trabalho do pesquisador se orienta por buscar, nos enunciados efetivamente proferidos, esses ecos de enunciações anteriores. De outro, esse aparato considera que, como veremos, a produção de qualquer enunciado inscreve o locutor em uma comunidade de sustentação desse enunciado.

### 1.1 A noção de interdiscurso

Neste item, apresento a noção de interdiscurso, buscando argumentar sobre a produtividade dessa noção para o estudo empreendido aqui. Considerando que essa noção é um princípio teórico, sua importância para as análises se sustenta em evitar simplesmente interpretar as falas, mas procurar identificar pistas linguísticas que permitam relacionar os enunciados efetivamente proferidos com os implícitos com os quais esses enunciados diálogo.

É importante ressaltar que a noção de interdiscurso encontrará, nos estudos do discurso, definições variadas, que apontarão para diferentes encaminhamentos teórico-metodológicos. Desse itinerário, interesse-me especialmente por uma problemática comum a essas diversas definições, a saber o projeto de reconhecer a heterogeneidade na pretensa homogeneidade dos enunciados.

Para se ter uma ideia do percurso histórico dessa noção, Pêcheux, em artigo publicado originalmente em 1983, avalia o que ele chama de “as três épocas” da AD, observando sua importância já na segunda “época”. Na avaliação do autor, a noção

introduz uma operação relevante, ainda que os pressupostos gerais permanecem vinculados ao fechamento da “maquinaria discursiva”:

A noção de *interdiscurso* é introduzida para designar ‘o exterior específico’ de uma FD enquanto este irrompe nesta FD para constituí-la em um lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada: o fechamento da maquinaria é pois conservado, ao mesmo tempo em que é concebido então como resultado paradoxal da irrupção de um ‘além’ exterior e anterior” (PÊCHEUX, 1997, p. 314)

Como se observa no trecho acima, a introdução da referida noção se deu, inicialmente, em função das formações discursivas (FD). Seu papel residia em demonstrar a abertura das fronteiras de uma FD. Destaca-se, com isso, a relação entre um interior e um exterior da FD. Como afirma Orlandi:

O fato é que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua reação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso nos permite remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos. (ORLANDI, 2005, p.32)

Para a autora, existe uma relação entre o que já foi dito e o que está sendo dito e é a partir dessa relação que se constroem novos sentidos, ou seja, o que ainda não foi dito e que surge no decorrer das formulações que são apresentadas. Memória e história estão relacionados, o que já foi dito, o discurso, pertence a um espaço de memória que é produzido em um determinado tempo (historicidade).

Como se pode inferir das demais noções apresentadas pela autora, a discussão em torno do interdiscurso se vincula com um debate sobre a constituição do sujeito da linguagem. Pêcheux (2009, p. 200), sobre o sujeito, afirma que “continua a determinar a identificação ou a contra-identificação do sujeito com uma formação discursiva, na qual a evidência do sentido lhe é fornecida, para que ele se ligue a ela ou que a rejeite”. Essa afirmação quer dizer que apresentar formações discursivas já conhecidas não significa se identificar com essas ideias. Em alguns momentos das análises a entrevistada, que possui conhecimento a respeito das formações discursivas produzidas sobre o tema, nem sempre concorda com as ideias e expõe o que a mesma considera ser mais adequado para a situação dos refugiados que estão aprendendo o idioma.

Na passagem da formulação da relação entre FD e interdiscurso ao ato de compreensão mais básico, realizado nas situações concretas de troca verbal, a noção é fundamental afirmando que “para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo, conscientemente ou não, a todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras” (MAINGUENEAU, 2015, p. 34). Situando sua compreensão nos atos concretos de troca verbal, Maingueneau apoiará sua discussão em uma perspectiva enunciativa, interessando-se por entender que um enunciado nunca é interpretado de forma isolada do restante dos textos com os quais ele potencialmente dialoga. Como se verá mais adiante, esse princípio teórico orientará prática de análise das entrevistas, na medida em que serão privilegiadas as pistas linguísticas que apontem para implícitos, referências a textos que se supõem anteriores e que contribuem para construir o posicionamento expresso no enunciado.

Os discursos não se constituem da mesma forma, eles não são anteriores a esse conjunto de outros discursos com os quais eles dialogam. Dessa forma, diferente do que uma visão mais intuitiva poderia supor, não haveria primeiro um discurso e depois relações eventuais que esse discurso estabeleceria com outros discursos. Do ponto de vista do primado do interdiscurso (MAINGUENEAU, 2005), qualquer discurso viria da relação anterior e constitutiva com outros discursos. Essa formulação do princípio teórico será estabelecida pelo diálogo com M. Bakhtin, mediado, segundo o próprio Maingueneau afirma, pelas leituras de J. Authier-Revuz e T. Todorov.

Para tratar dessa alteração de perspectiva, o autor filia sua compreensão à noção de heterogeneidade constitutiva, formulada por Authier-Revuz. A relação entre essa noção e a problemática do interdiscurso pode ser, entre outras referências, apresentada assim:

é quando o discurso é dominado pelo interdiscurso: o discurso não é somente um espaço no qual viria introduzir-se, do exterior, o discurso do outro; ele se constitui através de um debate com a alteridade independentemente de qualquer traço visível de citação, alusão etc. (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2016, p. 261)

Um discurso não será igual ao outro. Apesar do discurso ser realizado pelas mesmas pessoas anteriormente envolvidas ele pode sofrer alterações que é algo

que ocorre em vista das reflexões realizadas acerca do discurso. Para os autores o discurso se constitui, então, através relações de contraste.

Dentro do Interdiscurso estão presentes unidades discursivas como universo, o campo e o espaço. Para Maingueneau, o universo discursivo trata do

conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada. Esse universo discursivo representa necessariamente um conjunto finito, mesmo que ele não possa ser apreendido em sua globalidade. É de pouca utilidade para o analista e define apenas uma extensão máxima, o horizonte a partir do qual serão construídos domínios suscetíveis de ser estudados, os “campos discursivos. (MAINGUENEAU, 2008, p.33)

O campo discursivo, de acordo com Maingueneau (2008 p. 34), é entendido como “um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo”. Contudo, um discurso não se constitui da mesma forma que o outro, mesmo que ambos pertençam ao mesmo campo, a partir daí se faz necessário isolar no campo, os espaços discursivos. Esse isolamento ocorre de acordo com os propósitos da análise.

Vale ressaltar que o campo discursivo da pesquisa é o pedagógico e, segundo Maingueneau (2008, p.34), “é no interior do campo discursivo que se constitui um discurso”, ou seja, é de dentro do campo de ensino da língua que vem a visão do docente, o que o torna o campo produtor de pistas para a análise e se constitui da conexão das práticas de ensino e as práticas de acolhimento aos refugiados. O “ensino de língua para refugiados” pressupõe tanto o acesso ao campo pedagógico, ressaltado pelo interesse por “ensino de língua” quanto o acesso aos discursos jurídico-políticos, amplamente relacionados ao debate sobre refugiados, as questões legais, os processos jurídicos e os posicionamentos políticos.

E é dentro desse campo que surgem os espaços discursivos que, de acordo com o autor acima citado, são os “subconjuntos de formações discursivas que o analista, diante de seu propósito, julga relevante pôr em relação” (MAINGUENEAU 2008, p. 35). O espaço discursivo, do qual saem os discursos que serão analisados mais à frente, foi a sala de aula da turma de nível inicial de língua portuguesa, identificada como turma de Árabe. Essa especificação ocorre, pois é a única turma na qual os falantes são de língua árabe; contudo, muitas vezes a língua inglesa foi

utilizada como língua de comunicação. Essa especificação ocorre devido à divisão de turmas por idiomas que funcionam como língua intermediária no processo de ensino de língua portuguesa.

## 1.2 A noção de prática discursiva e sua relação com a cena enunciativa

Neste item, apresento a noção de prática discursiva, tal como formulada por D. Maingueneau, estabelecendo relação com questões relativas à cena de enunciação. No Dicionário de Análise do Discurso, falam da prática discursiva

quando se trata de apreender uma formação discursiva como inseparável das comunidades discursivas que a produzem e a difundem: a formação discursiva é então pensada ao mesmo tempo como conteúdo, como modo de organização dos homens e como rede específica de circulação dos enunciados (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU 2004, p. 396)

De acordo com os autores, a formação discursiva se encontra acompanhada das comunidades discursivas, ou seja, os grupos que produzem o determinado discursivo e o modo como o mesmo se organiza e distribui esses enunciados.

É importante ressaltar que Maingueneau utilizava o termo formação discursiva, que também foi utilizado por Foucault e com o tempo foi substituído por discurso e, mais atualmente, substituído novamente por prática discursiva. Então ao tratar do discurso é importante não tratá-lo como independente de onde o discurso foi produzido, de quem o produziu e em que contexto foi produzido, pois esses fatores precisam ser considerados durante a análise. De acordo com Maingueneau (1997)

A noção de “prática discursiva” integra, pois, estes dois elementos: por um lado, a formação discursiva, por outro, o que chamaremos de comunidade discursiva, isto é, o grupo ou a organização de grupos no interior dos quais são produzidos, gerados os textos que dependem da formação discursiva. A “comunidade discursiva” não deve ser entendida de forma excessivamente restritiva: ela não remete unicamente aos grupos (instituições e relações entre agentes), mas também a tudo que estes grupos implicam no plano da organização material e modos de vida. (...) É preciso ainda deixar bem claro que visamos aqui aos grupos que existem unicamente por e na enunciação, na gestão destes textos, e não aos grupos que encontrariam sua razão de ser em outro lugar (...).

Essa concepção de discurso significa dizer que, quando se produz um texto também se está filiando a alguma prática, são produzidas alianças, construção de posicionamentos dentro de um espaço-tempo determinado.

A partir das entrevistas foram construídos textos que se aliam à prática docente de forma colaborativa, ou seja, a docente entrevistada não foi um objeto de pesquisa, mas uma participante ativa na construção de novos posicionamentos. Um desses posicionamentos foi o da necessidade de o refugiado de se expressar como um indivíduo e não uma categoria (refugiado). Esse posicionamento foi construído de acordo com a experiência da docente com seus alunos.

O termo cena da enunciação também fará parte dos construtos teóricos da pesquisa. Uma primeira distinção relevante reside em diferenciar *cena* de *situação* de enunciação. Com a noção de cena, pretende-se enfatizar elementos que são construídos pela ação de tomada da palavra. Já a situação é habitualmente identificada com as coordenadas físicas da interação, a saber, o local e o momento.

Para Maingueneau:

noção frequentemente empregada em ocorrência com a de “situação de comunicação”. Mas, ao falar de “cena da enunciação”, acentua-se o fato de que a enunciação acontece em um espaço instituído, definido pelo gênero de discurso, mas também sobre a dimensão construtiva do discurso, que se “coloca em cena”, instaura seu próprio espaço de enunciação. (MAINGUENEAU, 2016, p. 95)

A noção de cena foi utilizada de um modo específico nas análises, de forma a especificar os momentos importantes de mudança, ou seja, quando, na pesquisa, a entrevista perde sua característica. Isso ocorre, pois passa a ganhar outro aspecto como o de uma conversa entre amigos fazendo com que a cena também sofra mudanças. Isso também ocorre a partir da mudança de postura do entrevistado quando surge um assunto mais sério ou quando são realizadas brincadeiras dentro de determinados temas.

Ao falar de discurso, pressupõe-se um sujeito, pois de acordo com Maingueneau

O discurso só é discurso se estiver relacionado a um sujeito, a um EU, que se coloca ao mesmo tempo como fonte de referências pessoais, temporais e espaciais (EU-AQUI-AGORA) e indica qual é a atitude que ele adota em relação ao que diz e ao seu destinatário (fenômeno da “modalização”). (2015. p.27)



Um dos fatores motivadores da pesquisa foi uma frase dita pelo voluntário durante uma conversa informal, na qual ele relatou que a maior necessidade dos refugiados, segundo sua opinião e sua experiência, é a de expressar os sentimentos, ou seja, suas angústias. No entanto, expressar sentimentos não é apenas relatar aos outros aquilo que incomoda ou entristece, é encontrar uma interlocução. Segundo Maingueneau e Charaudeau,

o interlocutor é a pessoa que dialoga, discute, conversa com um outro. Mais precisamente designa, do ponto de vista daquele que fala, a pessoa que, em um troca verbal oral, representa ao mesmo tempo o destinatário do sujeito falante e aquele que tem o direito de tomar a palavra em seu turno, a responder, a replicar ao locutor que o precedeu. (2015, p.287)

Para os autores, esse termo representa o ato de designar um parceiro de uma discussão. Quando a voluntária diz que os refugiados sentem dificuldade em se expressar, significa dizer que eles possuem a carência relacionada à falta de proficiência na língua que é importante para se discutir os sentimentos, as frustrações e o dia a dia de uma pessoa inserida em uma sociedade visto que o idioma ainda é uma barreira nesse contexto. Logo, a professora associa a ideia de pensar a língua como um meio de inscrição daquele sujeito no país em que está localizado, assim como determina a prática discursiva quando diz que não se pode tratar separadamente uma formação discursiva do local de onde a mesma é difundida. Isso significa dizer que se deve pensar na língua como uma ferramenta de inserção da pessoa ao local.

Nesse relato se estabelece uma relação bastante produtiva com outros textos que remetem às principais necessidades linguísticas dos refugiados. No relato, confere-se destaque a questões emocionais e psicológicas que são negligenciadas perante as questões consideradas emergenciais como a língua como instrumento de comunicação cotidiana, ou seja: pedir informações, saber se locomover utilizando os meios de transporte, preencher formulários e etc. Porém essa comunicação cotidiana está ligada à sobrevivência do indivíduo em um local onde ele não domina o idioma e não a necessidade de estabelecer relações de comunicação que vão mais além, como criar laços com outros sujeitos falantes dessa língua ainda estranha ao indivíduo recém-chegado. Nesse momento surgiram novos questionamentos na pesquisa levando em consideração o lado humano relacionado

à necessidade de se comunicar. Logo, utilizo a ideia de Foucault, que é historicamente anterior a Maingueneau, e diz que

uma vez que o discurso- a psicanálise mostrou-o-, não é simplesmente o que manifesta (ou esconde) o desejo; é também aquilo que é objeto do desejo; e porque – e isso a história desde sempre o ensinou- o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorar-nos. (FOUCAULT, 1970, p. 2)

Pode-se ler no autor citado a ideia de discurso como forma de poder, sendo assim o discurso não pode ser calado, precisa ser expresso para garantir espaço e reconhecimento perante a sociedade.

É imprescindível pensar na diferença entre locutor e enunciador durante o estudo. Barbisan (2002) cita Ducrot (1980) dizendo que é necessário distinguir locutor de enunciador. O locutor

é apresentador como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade pelo enunciado. É a ele que referem o pronome eu e as demais marcas da primeira pessoa. O locutor, uma ficção discursiva, é diferenciado do autor empírico, elemento da experiência. (BARBISAN, 2002,p.167)

Então o locutor é o responsável pelo dito e também se constitui a partir do conteúdo, ou seja, ele representa a origem de determinado enunciado. Esse ato é claramente visível em muitas partes das entrevistas quando a voluntária, assumindo sua posição de único conhecedor daquela determinada realidade expressa ideias formadas a partir de sua experiência e que vão contra ideais já prescritos. Por exemplo, quando o tema são as necessidades linguísticas dos refugiados árabes, a voluntária assume acreditar que a necessidade predominante naquele contexto é a de se expressar como vemos nas linhas 192 a 196 da primeira entrevista, quando a voluntária diz “eu acho que expressar os seus sentimentos né, linguisticamente assim, expressar suas insatisfações, seus desejos eu acho que isso é o mais, acho que isso é o mais urgente acho que, só que não é tratado com essa urgência né”. Ou seja, a voluntária fala da importância que é poder se colocar no mundo, e, a partir disso, deixa claro que essa necessidade não é tratada com a devida importância, não por ser uma falha do projeto, mas sim pela urgência de sobreviver na nova realidade.

Com relação aos enunciadores, Ducrot (1980 *apud* BARBISAN 2002) diz que são sujeitos dos atos ilocutórios elementares (afirmação, pergunta etc.). Enunciadores são, então, aqueles a quem se atribui a responsabilidade pelos atos ilocutórios que o enunciado do locutor veicula. O que significa dizer que é através da enunciação produzida pelo enunciador que o locutor expressa pontos de vista. Então, retomando a entrevista, existem enunciados nos quais o voluntário, que também é o locutor, expressa seu ponto de vista, como visto no exemplo citado acima, na qual o locutor não se identifica com as ideias pré-estabelecidas de necessidade dos refugiados e expõe seu ponto de vista sobre o tema, sendo ele o único responsável pelo ato de fala.

Os discursos são submetidos a regras de organização, que segundo o autor,

operam em dois níveis: as regras que governam os gêneros de discurso em vigor em um grupo social determinado (consulta médica, talk show, romance, tese de doutorado....) e as regras, transversais aos gêneros, que governam um relato, um diálogo, uma argumentação, uma explicação... (MAINGUENEAU, 2015, p.25)

Durante a pesquisa percebe-se que esses dois níveis se mesclam, pois temos as regras que regem o gênero entrevista, ao mesmo tempo que surgem as regras que regem um diálogo, um relato etc.

Ao tratar dos gêneros do discurso, tipologia que será tratada neste capítulo apenas com o objetivo de conhecer melhor o gênero tratado na metodologia, é preciso compreender que eles se encontram ligados aos tipos do discurso como afirma Maingueneau (2015) quando diz que “tipos e gêneros de discurso estão, assim, tomados por uma relação de reciprocidade: todo tipo é uma rede de gêneros; todo gênero se reporta a um tipo”. Isso significa dizer que os recortes das entrevistas que serão analisados no decorrer da dissertação são tipos de discurso pertencentes ao gênero discursivo. Também é importante ressaltar que cada tipo de discurso implica o pertencimento a um campo discursivo, tema que já tratado anteriormente.

## 2 CONTRIBUIÇÃO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA PARA A PESQUISA

Devido aos meus objetivos com a pesquisa que envolviam a construção de entendimentos sobre o fazer do docente voltado para refugiados, a abordagem da pesquisa é inspirada nos princípios da Prática Exploratória. Segundo Chaves (2011 p.6), a Prática Exploratória apresenta sete princípios, que são:

*Colocar a qualidade de vida em primeiro lugar*, com relação a esse princípio Chaves (2001, p.6) diz que a Prática Exploratória foi desenvolvida com o propósito de oferecer maior satisfação no trabalho, em vez de meramente maior eficiência dos procedimentos.

O segundo princípio é *trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em contextos profissionais*. O que, de acordo com Chaves (2011, p.7), significa que a busca por entendimento não resulta necessariamente em mudança e, se ela ocorrer, será uma consequência natural do processo. É mais importante buscar compreender primeiramente. Já o terceiro princípio trata de *envolver todos neste trabalho* o que de acordo com Chaves (2011, p.7) quer dizer que a Prática Exploratória busca, a partir do trabalho conjunto, a união, comprometimento, crescimento, reflexão e cooperação de todos os envolvidos.

O quarto princípio é *trabalhar para a união de todos*, pois, segundo Chaves (2011, p.7), os praticantes devem trabalhar em clima de cordialidade e coparticipação, em torno de suas questões. Essa união resulta na integração do grupo e é importante para a realização de qualquer tipo de trabalho, seja em uma pesquisa ou em sala de aula.

O quinto princípio é *trabalhar para o desenvolvimento mútuo*. Chaves (2011, p.7) diz que o praticante exploratório não almeja ao seu próprio desenvolvimento apenas; ao contrário, entende que o trabalho de cada um cria oportunidades de desenvolvimento para todos. Sendo assim, uma pesquisa também deve seguir esse princípio e contribuir para o aprendizado de outros e não somente do pesquisador.

O sexto princípio é *fazer do trabalho uma atividade contínua e não uma atividade dentro de um projeto*, pois o praticante exploratório não acredita que os problemas são resolvidos separadamente, pois, como trata Chaves (2011, p.7), entende-se que o mundo é composto de interessantes e contínuos questionamentos (*puzzles*).

Por fim, o sétimo princípio que é *integrar o trabalho para o entendimento com as práticas de sala de aula, ou em outros contextos profissionais, a fim de evitar que esgote seus participantes*. Para Chaves (2011, p.7), toda “ação para o entendimento” deve estar integrada às práticas profissionais, para evitar esgotamento.

Esses princípios significam dizer que, na pesquisa, é possível entender que o trabalho docente com refugiados envolve a doação da experiência do profissional, seu tempo e seu conhecimento da língua visando colaborar com o ensino de língua portuguesa. Sendo assim existe o prazer de poder fazer parte e colaborar com seu conhecimento para a integração dessas pessoas. Quando se trata de “trabalhar para entender a vida na sala de aula” significa buscar formas de compreender o funcionamento de aula, as relações entre professor/aluno e as expectativas e frustrações sobre seu papel como professor.

A Prática Exploratória visa integrar questionamentos e prática docente realizando um processo de reflexão sobre o trabalho do professor. O pesquisador que encaminha seu olhar ao campo através da perspectiva da Prática Exploratória não tem como objetivo modificar situações, mas sim compreendê-las, pois a mudança é algo natural e ocorrerá, se necessário. Segundo Moraes Bezerra (2004, p. 5)

Fulcrada nas inter-relações entre os interactantes e nas ações pedagógicas desenvolvidas por todos para ensinar e aprender, a reflexão é gerada a partir de *puzzles* ou questões a serem entendidas. Os *puzzles* podem ser propostos não apenas pela professora, mas também pelos alunos, colaborando para que todas as vozes possam manifestar-se no espaço discursivo –tanto no embate quanto no consenso, mas sempre objetivando a construção de uma atitude ética de respeito pelo outro.

Os praticantes exploratórios nomeiam os questionamentos como *puzzles*. Esses *puzzles*, segundo Moraes Bezerra (2007, 2011) são as questões que movem o praticante exploratório a se debruçar sobre algo que o intriga positiva ou negativamente, gerando a pesquisa, ou seja, há o foco sobre aquilo que visa ser entendido. De acordo com Moraes Bezerra (2004 p.4), a Prática Exploratória é uma forma de ensinar e aprender que integra um olhar curioso e investigativo ao trabalho pedagógico. Sendo assim, a pesquisa que apresento visa entender a realidade do professor voluntário em um contexto ainda pouco conhecido, que é o da sala de aula para refugiados e solicitantes de refúgio. Essa é uma questão importante porque,

conforme indica Moraes Bezerra (2013) em relação ao processo de ensinar e aprender, envolve as relações entre as pessoas, influenciando em termos de afeto todo o processo. Além disso, Miller (2006 *apud* CHAVES, 2011) aponta que

A complexidade das relações entre a vida dentro e fora de sala de aula, entre vida e o trabalho; o ensinar e aprender em sala de aula e outros contextos profissionais como facilitador de aprendizagens mais amplas- do conteúdo para a vida; a continuidade da postura reflexiva que se sustenta em virtude da integração com as práticas pedagógicas/ profissionais e entre as pessoas.

Quando a autora fala “do conteúdo para a vida” pode-se pensar em um processo de ensino/ aprendizagem contextualizado a realidade do aprendiz, ou seja, ajudar o aluno a desenvolver o conhecimento de modo que ele possa acessá-lo fora da sala de aula, estabelecendo novas relações de contato. A partir de conversas com a professora, percebi sua postura reflexiva a respeito do ensino, pois a mesma pensa fora da sala de aula, ou seja, no contexto no qual seus alunos estão inseridos, como o bairro onde residem, o local onde trabalham de forma a buscar prepará-los para uma comunicação em amplos contextos.

De acordo com Allwright (1993 *apud* MORAES BEZERRA, 2003, p. 59), a Prática Exploratória inicialmente compreendia oito etapas:

1. Identificação do puzzle- aquilo que chama a atenção do professor pesquisador. Pode ser uma situação, uma dúvida, algo positivo ou negativo que aconteça em sala de aula durante o processo de ensino-aprendizagem.
2. Refinamento do puzzle- acontece quando o puzzle é percebido/ refletido a partir de diversos ângulos, o que pode ser feito através de reflexão individual profunda ou em grupo;
3. Seleção do tema- Para os proponentes desse tipo de pesquisa trata-se de um passo vital na medida em que o professor concentra-se no aspecto escolhido e considera as implicações práticas de seu trabalho;
4. Seleção dos procedimentos de sala de aula- qualquer atividade pedagógica familiar ao professor e aos seus alunos pode ser útil na exploração do tema;
5. Procedimento- adaptação da atividade pedagógica com o objetivo de coletar informações que os ajudarão a investigar o puzzle;
6. Uso dos procedimentos em sala de aula- é o momento de conduzir a investigação;
7. Interpretação dos resultados- o professor parte para análise e interpretação dos dados coletados;
8. Propostas e planejamentos- é o momento de o professor considerar as implicações de seu novo conhecimento e planejar a próxima etapa.

De acordo com Moraes Bezerra (2003, p. 60)

As etapas mencionadas de 1 a 8 não devem ser entendidas como um percurso rígido. Atualmente, a utilização da Prática Exploratória por pesquisadores pode não acontecer exatamente a partir das etapas mencionadas acima, iniciando necessariamente com um *puzzle*.

A presente pesquisa não seguiu detalhadamente as etapas descritas, ou seja, não se iniciou com os *puzzles*, mas sim com a vontade de conhecer o trabalho realizado pela Cáritas e as observações de aula. Após o surgimento dos *puzzles*, tema que será abordado com maior profundidade mais adiante, houve a etapa seguinte, a do refinamento, que foi realizado em parceria com os professores orientadores que incentivaram reflexões mais profundas e apresentaram textos que iriam colaborar nesse processo de aperfeiçoamento. A seleção do tema foi uma etapa que surgiu juntamente com a evolução dos *puzzles*. Com relação as etapas quatro e cinco, não houve atividades pedagógicas e procedimentos propostos por mim, pois esse não era o foco da pesquisa, ou seja, não se tratava da minha atuação naquela sala de aula e sim da observação de seu funcionamento para colaborar no processo de produção de *puzzles* para a entrevista.

Na etapa seis, que trata do uso dos procedimentos em sala de aula, foi realizada a aplicação dos *puzzles*, ou seja, as entrevistas com a professora e, posteriormente, suas transcrições e o envio das mesmas para a professora de forma que ela pudesse rever suas falas e, caso desejasse, poderia se retificar ou até retirar partes que não se sentisse à vontade sendo lida por outras pessoas ou que apresentasse características que a identificasse.

Na etapa sete, que trata da interpretação dos resultados, foram realizadas as análises e a partir das leituras realizadas pelos orientadores, surgindo daí propostas para o encaminhamento da pesquisa.

O *puzzle* foi identificado a partir de dúvidas que surgiram durante as observações das aulas para refugiados realizadas na UERJ. As primeiras aulas foram na turma de francês na qual maior parte dos alunos eram Congolese e, no primeiro dia, percebi que uma observadora presente em sala seria um problema, pois a atenção ficou voltada para mim. As mulheres me observavam, mas não queriam conversar, e os homens ficavam fazendo perguntas e pedindo o número de telefone o que me fez sentir desconfortável e atrapalhando o andamento da aula. Decidi que a turma de alunos cuja língua materna era árabe seria mais adequada

por ser uma turma menor. A curiosidade sobre seu funcionamento me levou a conhecer e conversar com a professora sobre observar suas futuras aulas.

Essa é a única turma de árabe existente no curso a qual, diferentemente das outras cujos alunos são falantes de línguas como língua materna não possui variação, ou seja, não existe turma de árabe II ou III. Logo, não há progressão, o que significa que os alunos ficam o período do curso com a mesma professora. Sendo assim, a professora tinha mais tempo para construir um relacionamento com os alunos e aqui temos o afeto (MORAES BEZERA, 2013), como aspecto importante e característico dessa turma de árabe. Abordarei sobre essa característica mais a diante no capítulo.

No decorrer das visitas à turma de falantes de árabe, percebi que seria o ambiente ideal para a realização da pesquisa, pois minha presença não interferiu bruscamente no andamento das aulas. De início, afetou, percebi que gerou desconforto nos alunos, porém durou pouco tempo, em 10 a 15 minutos de aula eles já haviam esquecido minha presença, participavam e faziam perguntas. A postura da professora com relação a minha presença também colaborou para minha inserção no ambiente.

Fui apresentada a eles e foi explicado o porquê da minha presença. Os alunos logo me perguntaram se eu também falava português, pois devido as minhas características físicas eles pensaram que eu podia ser da Síria, assim como eles. Respondi que era brasileira e senti que eles se fecharam para a continuidade da conversa.

No decorrer da aula a professora pedia que eu lesse com eles os diálogos o que fez com que eles percebessem que meu sotaque era diferente daquele apresentado pela professora, gerando alguns questionamentos da parte deles. Um aluno ao final da leitura fez o comentário: “Você (pesquisadora) fala diferente dela (professora)!” e, com isso, iniciamos uma discussão a respeito da variação linguística, algo que eu não esperava presenciar em uma turma de português como língua de acolhimento.

A professora explicou aos alunos que, na fala do dia a dia, um registro mais informal, é comum essas diferenças principalmente entre pessoas que vivem em regiões diferentes como era o nosso caso visto que eu nasci e vivo em São Gonçalo e ela, na cidade do Rio de Janeiro. Com isso, eles começaram a prestar atenção no modo como estávamos falando e pontuavam quando nós falávamos diferente uma



da outra. Ao final da discussão, a professora começou a pedir que eles relatassem se já haviam percebido essas diferenças no cotidiano de trabalho deles, já que todos os presentes nesse dia trabalhavam com o público. Os alunos começaram a relatar que já haviam presenciado diferenças na forma de falar, porém em pessoas de Estados diferentes como São Paulo e Bahia. Sem perceber, eles estavam utilizando a língua de forma natural, sem monitoramento, pois já se sentiam mais confortáveis com a relação que estava sendo estabelecida. Naquele momento, eu estava sendo incluída no círculo de confiança que já existia entre eles e a professora.

Esse círculo de confiança foi sendo construído aos poucos pela professora. Ele era caracterizado pela atenção voltada para o lado humano do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a professora buscava em todas as suas aulas saber como os alunos estavam, trocava telefone para que eles soubessem que podiam contar com ela, seja para conversar sobre as aulas ou sobre si mesmo, assim aos poucos ela foi demonstrando que eles não estavam mais sozinhos. Segundo Ochs e Schiefflin (1989 *apud* MORAES BEZERRA 2012, p. 23) o afeto se refere a sentimentos, estados de ânimo, disposições e atitudes associados a pessoas e/ ou situações. O que significa dizer, conforme Moraes Bezerra (2013), que o afeto pode ser positivo ou negativo, colaborando ou dificultando o processo de aprendizagem do aluno. Ainda de acordo com Moraes Bezerra (2012, p.24)

O afeto socioconstruído de forma positiva pode alavancar o desenvolvimento dos alunos, ao passo que o negativo pode desmotivar a aprender, posto que entendemos a construção de conhecimentos enquanto processo vinculado à qualidade do afeto que medeia as práticas interpessoais e sociais dos envolvidos.

A professora da turma de falantes de árabe exercia o papel de motivadora naquele ambiente, pois estava constantemente impulsionando os alunos com elogios, com palavras de apoio e mostrando para eles que ela também estava aprendendo com eles visto que, em inúmeros momentos, ela fazia perguntas a respeito da gramática e da oralidade na língua materna deles, mostrando que, naquele ambiente, a aprendizagem é uma via de mão dupla.

A professora mostrava, em vários momentos de sua aula, que não desejava assumir um papel de poder como professora, mas sim de mediadora. Para isso ela precisou neutralizar um pouco a visão que os alunos demonstravam ter a respeito do papel de professor, como aquele que é o único detentor do conhecimento, pois ela

acredita que ambos são agentes que atuam em conjunto para o desenvolvimento da aprendizagem. Para Moraes Bezerra (2012, p.19)

Ao mitigar o poder institucional e academicamente conferido, o professor consegue abrir espaço para essa agência, inclusive no sentido de partilhar com os aprendizes a responsabilidade de decidir sobre encaminhamentos para questões surgidas em aula. Logo, eles podem trabalhar em constante cooperação e parceria, trabalhando também suas diferenças para poder construir e reconstruir conhecimentos.

A professora buscava atuar de acordo com as necessidades e questionamentos trazidos pelos alunos de forma a construir suas aulas a partir de um viés colaborativo; assim, o encaminhamento do conteúdo não era totalmente definido. A cada aula o aluno podia trazer uma dúvida ou um tema e a professora se preparava para trabalhá-lo na aula seguinte. Esse tipo de atuação ajudava a desconstruir o papel de poder e controle unicamente nas mãos de uma pessoa, criando um ambiente de aprendizagem co-construído.

Nesse círculo de ensino, existem diversos contextos de aprendizagem. Um exemplo relatado pela professora na entrevista, e em conversas informais durante a pesquisa, foi a troca de memes entre ela e os alunos. Eles enviavam ou levavam para a sala de aula memes em árabe, que circulavam apenas entre falantes da língua árabe, e pediam que ela tentasse compreender o humor presente naquela imagem e ela realizava o mesmo ato, apresentando memes que fazem parte do cotidiano do brasileiro e circulam livremente pelas redes sociais. Os alunos demonstravam compreender alguns. Em sua maioria eram os que apresentavam personagens brasileiros. Entretanto, quando eram apresentados memes com personagens como Chapolin e Chaves eles não compreendiam.

A professora explicou a eles que a falta de compreensão não ocorria por falta de conhecimento da língua, mas sim por não conhecerem o personagem, visto que não era um personagem brasileiro, mas sim, mexicano, de uma série que era transmitida pela televisão aberta há muitos anos atrás. Com essa simples atividade eles estavam trocando conhecimento relativos ao conhecimento de mundo (BRASIL, 1998) que varia entre falantes de mesma língua, variando igualmente nessa situação descrita.

Desde o primeiro dia de observação percebi que o clima presente na sala de aula da turma de falantes de árabe era muito diferente da turma de falantes de

francês, não só pelo número de alunos e postura dos mesmos perante o ensino, mas pelo vínculo de confiança e amizade estabelecido naquele ambiente proporcionando uma aula agradável e proveitosa.

A relação construída entre professora voluntária e eu, pesquisadora, é algo que também foi configurado a partir da Prática Exploratória. De acordo com Miller (2011), a Prática Exploratória surgiu a partir de duas questões éticas que são o alto risco de esgotamento (*burnout*) e o abismo entre professores e pesquisadores. Como está mencionado na discussão sobre o terceiro princípio da Prática Exploratória, esta pesquisa só pôde acontecer envolvendo todos no trabalho, ou seja, envolveu a pesquisadora e a professora voluntária no processo de construção de questionamentos, de análise e reanálise sobre a pesquisa. Como mostra o princípio quatro, nesse processo houve a união, o desenvolvimento de relação de confiança, amizade e parceria entre as envolvidas na pesquisa. Esses elementos foram cruciais para colaborar no desenvolvimento de ambas: para mim, como do pesquisadora, passei a conhecer e a entender aquela nova realidade e, com isso, busquei traduzir a vivência nessa dissertação de forma a transmitir o conhecimento produzido em colaboração na forma de pesquisa para o público; para a professora que, durante o processo de pesquisa, por fazer inúmeras vezes, fez uma autoanálise sobre seu papel, refletindo sobre sua prática. Inclusive, cogitou em novas formas de pensar e agir no seu campo de atuação, ou seja, entendeu que não é apenas atuar com seus alunos refugiados. É pensar sobre si própria e sobre as situações que ocorrem no campo em que está inserida.

Esse processo de autoanálise também ocorreu comigo, pesquisadora, pois o contato com uma realidade desconhecida de ensino ampliou minha experiência como docente e gerou um olhar diferenciado para certas questões não consideradas tão importantes no dia a dia. Uma dessas questões é a heterogeneidade de uma turma, que normalmente era vista por mim como um fator negativo no processo de ensino, pois, como profissional, estava pensando apenas no trabalho que teria para homogeneizar o conhecimento, algo que não deve ser feito, pois essa tentativa representa um desrespeito às diferenças dos alunos. Entendi que cabe ao professor promover maneiras de ensinar utilizando essa heterogeneidade a seu favor, como mais uma ferramenta para promover o ensino, mostrando aos alunos que suas diferenças não representam um problema. Na sala de aula para refugiados, cada um

possui sua forma de aprender e o professor voluntário busca utilizar diversas metodologias em suas aulas de modo a atender a essas formas.

Pode-se dizer que esta pesquisa não foi apenas um trabalho vinculado a um projeto. Foi o início de um estudo que precisa ser cada vez mais aprofundado, visto que a situação dos refugiados que escolhem o Brasil como destino não é algo do passado e para saber lidar com a situação do ensino do português como língua de acolhimento é preciso conhecer as demandas dessas pessoas para começar a entender e desenvolver melhores formas de colaborar com a inserção das mesmas.

Para finalizar, assim como descrito no princípio sete, a pesquisa visou a integração do trabalho com a prática de sala de aula, na medida que acompanhei a professora em algumas aulas para conhecer melhor aquela realidade.

### 3 METODOLOGIA: A ENTREVISTA COMO ESTRATÉGIA DE ENTRADA EM CAMPO

A forma escolhida para a entrada em campo e geração de dados foi a entrevista realizada com uma professora voluntária que trabalha em um contexto específico de ensino de língua portuguesa, o ensino para refugiados arabófonos, ou seja, pessoas que possuem o árabe como língua materna ou possuem grande domínio da mesma. A turma era composta por sírios e marroquinos.

As entrevistas foram gravadas em áudio e foram transcritas para que, após esse processo, pudessem ser lidas tanto pela pesquisadora como pela professora voluntária de forma que ambas pudessem refletir sobre suas próprias ações durante a entrevista. As questões orientadoras que guiaram a entrevista foram: “Há quanto tempo trabalha com refugiados? Como descreveria seu trabalho em sala de aula?”; “Quais são os principais desafios que você encontra nesse ambiente? Por que você os vê como desafios?”; “A partir de seu contato com os alunos refugiados, você poderia dizer quais são as necessidades linguísticas que são apresentadas?”; “A partir da identificação dessas necessidades, como você constrói sua abordagem de ensino?”; “Você produz seu material?”; “Como você procura articular as necessidades dos alunos ao material que você produz?”; “Quais são as principais dificuldades que eles apresentam durante o processo de aprendizagem?”; “O que você procura fazer em sua abordagem de ensino para mitigar essas dificuldades?”.

Sendo o principal objetivo da Prática Exploratória, de acordo com Miller (2008), “investigar para compreender”, com a entrevista eu não visava somente obter informações acerca de uma realidade pouco conhecida, ou gerar dados para serem analisados, mas também aprofundar-me nesse universo que é uma sala de aula para refugiados, desconstruir visões pré-estabelecidas, como, por exemplo, acreditar que devido aos fatores de necessidade emergencial de imersão não existiam conflitos nesse ambiente

Por fim, eu objetivava produzir questionamentos sobre essa realidade, fazendo com que se iniciasse um processo de auto-reflexão da professora participante a partir da percepção de seus posicionamentos e crenças, os quais poderiam, mais à frente na pesquisa, ser reformulados, pois, como já foi dito anteriormente, a mudança é um processo natural como afirma Miller (2008)

A prática exploratória opta pela busca de entendimentos mais profundos (ação para entender) ao invés da resolução precipitada de problemas (ação para mudança) e cria oportunidades para os praticantes exploratórios se apaixonarem pelas questões, pela prática de questionar. [...] “mudanças podem acontecer, mas não é uma consequência de uma ação para mudar”. (2008, p.147)

Sendo assim, a inserção no campo, o trabalho em conjunto com a professora voluntária através da Prática Exploratória e a entrevista são vistas como ações para entender o papel do docente, sua relação com o aluno, sua visão sobre aquela realidade de sala de aula, sobre a funcionalidade do curso. Com isso, também tratamos da produção de material didático, da identificação das necessidades dos alunos e de sua própria abordagem.

Para a entrevista, foi acordada a gravação em áudio para posterior transcrição que foi enviada por e-mail para a entrevistada com o objetivo de permitir que ela revisse pontos da entrevista e inclusive solicitasse o corte de partes que não desejava mais que fossem expostas. Após esse processo, foi realizada uma segunda entrevista de forma a repensar pontos abordados, incluindo informações esquecidas e aprofundando os temas tratados na primeira entrevista.

O local onde as entrevistas foram realizadas e a forma de atuar da entrevistadora colaborou para que se criasse um ambiente amigável e de confiança. As entrevistas foram realizadas no Hall do 6º andar da Universidade do Estado do Rio de Janeiro com pessoas passando o tempo todo, o que também colaborou para gerar um sentimento de normalidade à situação e não prejudicou o áudio. Como entrevistadora busquei, durante grande parte do tempo da entrevista, usar um registro adequado para que a fala transmitisse a mesma ideia de liberdade linguística para a entrevistada. Foi usado também como uma forma de construir uma relação de proximidade com ela.

Retorno ao conceito de cena, já explicitado anteriormente, para tratar da interlocução que foi construída dentro de um AQUI (topografia) e AGORA (cronografia) que também é relevante de ser tratado, pois um dos objetivos era construir uma relação de parceria com a voluntária de forma que ela estivesse cada vez mais aberta a discussões, sem estar se monitorando com frequência ou preocupada com o conteúdo da conversa. Sendo assim, a escolha do local foi pensada de forma que a entrevistada se sentisse à vontade e tranquila com o ambiente. As entrevistas foram realizadas na UERJ, campus Maracanã, nas quintas-

feiras antes ou depois do horário de aula dos refugiados. O local foi escolhido por já ser um ambiente conhecido pela voluntária e os dias e horários coincidiam com os que a mesma estaria presente na UERJ.

Segundo Baltar (2004), a entrevista se caracteriza por sua estruturação dialogal, com perguntas e respostas, precedidas por um texto explicativo de abertura. O discurso predominante é interativo, com sequências dialogais e expositivas. No entanto, não era o objetivo da entrevista realizada focar nas principais características do gênero, ou seja, pergunta e resposta. Sendo assim, relatos de experiências pessoais foram introduzidos durante a entrevista de forma que a voluntária foi se desligando aos poucos do gênero e criando, junto a pesquisadora, uma conversa sem deixar de lado as perguntas já programadas o que fez surgir um laço de confiança mútua e amizade, visto que aquela não foi a primeira ocasião de interação entre ambas.

No decorrer da entrevista, o gênero vai perdendo suas características e ganhando outras que são condizentes ao relato e ao diálogo. No caso da presente pesquisa isso ocorreu devido a incursões da entrevistadora em sua própria experiência, o que criou um espaço de reconhecimento entre as partes fazendo com que surgisse, no decorrer da conversa, uma relação de confiança que fez com que a entrevistada comesse a se expor acrescentando, inclusive, informações de cunho pessoal. Na entrevista sempre se produz um material excedente, pois segundo Rocha, Daher e Sant'Anna (2004) "no texto produzido como resultado do encontro do entrevistador com o entrevistado sempre haverá menção a fatos que não foram perguntados, assim como digressões, retificações etc." Esse acréscimo de informações fez surgir no entrevistador uma obrigação de priorizar quais informações são relevantes para sua pesquisa. Esse trabalho de categorização das informações em relevantes e menos relevantes surge ainda de acordo com Rocha, Daher e Sant'Anna porque

a entrevista não é o cópulo de análise, mas sim o campo de circulação de determinados discursos, campo esse que será recortado conforme os objetivos da pesquisa. Estamos, pois, no momento da decisão a respeito daquilo que nos interessará para a pesquisa, decisão que tomamos em função de diferentes critérios (teóricos, metodológicos, de viabilidade de realização da pesquisa em função, por exemplo, do tempo de que se dispõe, etc.). Trata-se, acima de tudo, da produção de um campo e de um espaço discursivos (Maingueneau, 2002:97 apud Rocha; Daher; Sant'Anna, 2004, p.15)

As priorizações dos trechos relevantes fazem parte do campo pedagógico visto que é o interesse da pesquisa e se subdividiram em espaços discursivos, ou seja, as formações discursivas consideradas importantes para a análise.

As perguntas preparadas para a entrevista não tinham a função de obter uma resposta já esperada, mas sim de abrir um leque para novos questionamentos dentro do tema presente na pergunta. Sendo assim, cada pergunta serviu para iniciar um tópico conversacional de forma a ampliar os conhecimentos acerca dessa realidade específica e ao mesmo tempo mostrar a realidade com a qual essa voluntária se depara, sua preparação, suas dificuldades, seus pensamentos e opiniões acerca da sala de aula. Serviu, inclusive, para gerar uma reflexão dessa professora sobre o próprio trabalho conforme mencionado anteriormente. Com relação à entrevista, os autores Blanchet e Gotman (1992 apud Daher, 2016, p.42) afirmam que “a entrevista (mais ou menos dirigida) revela-se como um dispositivo importante para o pesquisador, em especial, quando se trata de trazer à tona saberes de um dado grupo de atores acerca do qual não se dispõe de suficiente conhecimento prévio.”

De acordo com Rocha, Daher e Sant’Anna (2004), existem três momentos importantes quando tratamos com a entrevista, são eles:

o momento da preparação da entrevista: momento em que, lançando mão dos saberes que possuímos acerca do outro e com base em objetivos determinados, produzimos uma espécie de “roteiro” condutor de algo que se poderia considerar uma “interação antecipada” com o outro que se pretende entrevistar(ROCHA, 2004, p. 16)

Esse roteiro foi desenvolvido com base em questionamentos acerca de alguns temas como: O papel do professor de Língua Portuguesa como língua de acolhimento; O lugar do curso de língua portuguesa oferecido pela ONG Cáritas do Rio de Janeiro nas práticas de acolhimento; A produção dos materiais didáticos; A relação professor/aluno refugiado, apenas da perspectiva do professor. Contudo, vale ressaltar que os mesmos tinham o objetivo apenas para projetar perguntas que, em alguns momentos, serviram como gatilho para despertar novos assuntos sendo assim, o entrevistado ficou livre para trazer novos temas que foram surgindo no decorrer da entrevista. O segundo momento tratou



da realização da entrevista: situação que estará assentada nas bases definidas por um roteiro, responsável por atualizar, sob o signo da interação entrevistador – entrevistado, textos já produzidos anteriormente em diferentes situações de enunciação; (ROCHA, 2004, p. 16)

O que significa dizer que a entrevista pode vir a gerar novos conhecimentos, atualizando, assim, conteúdos já produzidos referentes ao campo pedagógico no contexto de ensino de língua para refugiados. Essa atualização ocorreu como veremos mais à frente, a partir de quebras de expectativas, ou seja, o conhecimento que a entrevistadora possuía previamente a partir da leitura de textos produzidos dentro do campo pedagógico sofreu uma re-análise devido às novas informações geradas pela entrevista. É válido ressaltar que a entrevista leva em consideração apenas a visão de uma docente que está em contato direto com os refugiados, o que não significa que será tomada como única verdade, mas sim como mais uma forma de se pensar as necessidades dos aprendizes dentro do ensino de Língua Portuguesa para refugiados.

Também é importante levar em consideração que a entrevistadora participou de aulas antes e depois da entrevista com a docente. Sendo assim, houve, durante a realização das entrevistas, uma troca de conhecimento, dúvidas e perspectivas, pois aquele espaço discursivo não era totalmente desconhecido pela entrevistadora. Por fim, temos

o momento que se segue à entrevista: situação na qual o pesquisador estará em condições de finalmente decidir sobre um corpus sobre o qual trabalhará, a partir do conjunto de textos produzidos. (ROCHA, 2004, p. 17)

Como a pesquisa esteve aliada à Prática Exploratória, esse terceiro momento foi feito em parceria com a professora voluntária, que pôde, a partir da disponibilização do áudio e das transcrições, rever e repensar suas falas, tendo a oportunidade de modificar ou acrescentar novas informações. Pode, inclusive, pensar sobre seu trabalho como docente. Esse momento de reconstrução das informações foi realizado na segunda entrevista.

No Brasil existem pesquisas cada vez mais recentes a respeito do ensino de língua portuguesa para refugiados. Podem-se citar alguns autores como: Amado (2014), que publicou, entre outros artigos, “O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados” que trata do refúgio no Brasil apresentando alguns depoimentos e a questão legal com base no Estatuto dos Refugiados e na lei 9.474.

Pereira (2017), que publicou o artigo “O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil” que traça o perfil do refugiado no Brasil e mostra a importância do ensino de língua portuguesa no processo de integração dos refugiados. De acordo com Pereira (2017, p.119)

A preocupação com o ensino de português passa a ter um complicador: um público ainda mais específico, cuja caracterização vai além dos dados pessoais (gênero, idade e formação), do grupo linguístico a que pertencem e da necessidade de ampliação de seus conhecimentos para atingir determinado nível de proficiência. Essas características englobam uma nova categoria de investigação que diz respeito às condições necessárias para o aprendizado da língua, para além da proficiência: a sobrevivência do refugiado no país que o acolhe.

As condições necessárias para o aprendizado vão além do conhecimento do idioma alvo, pois o ensino também precisa abarcar as relações construídas que envolvem esse processo de ensino que serão tratadas no decorrer desta pesquisa através da fala da voluntária.

Rizental (2016) que publicou o artigo intitulado “Uma sala para muitas línguas: Transpondo fronteiras e unindo as diferenças para um aprendizado mais humanizador”. Esse trabalho trata dos desafios enfrentados pelos professores na escolha de estratégias pedagógicas, tema que também está presente no decorrer desta dissertação através da fala da professora voluntária.

Deusdará, Arantes e Rocha publicaram diversos artigos, que retratam o refúgio como uma questão social que não pode ser ignorada, como “Português para refugiados: aliando pragmática e discurso em resposta a uma demanda concreta” que busca aliar os estudos sobre o ensino de português, ainda carentes no Estado, com o contexto acadêmico de formação de professores.

No texto “A Língua e a alteridade na acolhida a refugiados: Por uma micropolítica da linguagem” Deusdará, Arantes e Brenner realizam uma discussão acerca da formação dos professores de língua não-materna que também atuam como professor de uma língua de acolhimento.

De acordo com os autores acima, no artigo “Ensino de línguas com refugiados: implicações éticas, políticas e conceituais em tempo de biopoder”, foram construídas alternativas para acolhimento dos refugiados com base na ideia de que era preciso considerar a heterogeneidade presente nos grupos populacionais que

chegavam ao Brasil. Sendo assim, não poderiam ser classificados como um grupo específico de estrangeiros, não podiam ser homogeneizados. Essas diferenças presentes no contexto de refúgio são mais um tema que também será tratado nos capítulos seguintes

## 4 CONHECENDO OS RELATOS

Neste capítulo, apresento as análises das entrevistas, considerando pistas linguísticas que contribuem com a construção de implícitos sobre o trabalho com refugiados, com base nas orientações teóricas formuladas anteriormente. Considero que o processo de análise com os implícitos possibilita acessar sentidos que sustentam os saberes e as práticas de acolhimento a refugiados, para além do que foi efetivamente proferido.

Foram realizadas duas entrevistas com a professora voluntária, com o intuito de possibilitar uma ampliação do diálogo estabelecido e evitar que a entrevista fosse tomada como fonte de informações. De uma entrevista para a outra, novas questões surgiram, outras puderam ser reformuladas, repensadas. Desse modo, a estratégia da entrevista se torna também um espaço colaborativo de reflexão.

Considerando a importância desse processo de reformulação de uma entrevista para a outra, optei por constituir o seguinte processo: transcrever possibilitar a revisão por parte da pesquisadora e por parte da voluntária. Nesse processo de revisão, a professora entrevista possuía liberdade de contestar quaisquer partes de ambas as entrevistas que ela achasse que poderia ser sugerir o que não teria desejado dizer ou que ela simplesmente houvesse repensado e decidido dizer de outro modo.

Antes de realizar a primeira entrevista frequentei a aula da professora voluntária com o objetivo de observar seu cotidiano e conhecer seus alunos. A turma era composta apenas por homens que vieram da Síria. Eles apresentavam um comportamento introspectivo com relação a minha presença e logo notei que esse comportamento se dava por eu ser mulher. Para que minha presença não se tornasse um incômodo resolvi levar meu companheiro e utilizá-lo como elemento de socialização. Minha estratégia obteve sucesso, os alunos logo começaram a fazer perguntas e querer conhecê-lo. Meu companheiro aproveitava para me inserir nas conversas.

Meu companheiro e eu estávamos inseridos na aula, participando como alunos, lendo os textos para que eles pudessem observar nossas falas, assim também pude perceber fatos que a voluntária já havia relatado durante nossas conversas, como a necessidade de anotar tudo o que ela falava, ou pedir que ela

escrevesse determinadas informações no quadro. O período de observação foi importante para a produção dos questionamentos que seriam feitos durante as entrevistas, pois eu também perguntava sobre o que havia presenciado.

A primeira entrevista ocorreu no dia 22 de junho de 2017 às 11:45 da manhã, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde as aulas do curso acontecem e teve duração de 44 minutos de gravação. Vale ressaltar que esse foi o primeiro encontro entre pesquisadora e a voluntária, pois não se conheciam pessoalmente. Por isso, foi importante introduzir, antes da gravação, uma conversa preliminar a respeito da pesquisa, da pesquisadora e também sobre como realizar aquela pesquisa de forma confortável para a professora. Sendo assim foram estabelecidas algumas condições trabalho para que aos poucos fosse surgindo uma relação de confiança entre as partes.

A segunda entrevista foi realizada no dia 31 de agosto de 2017 às 09:26 da manhã e teve duração de 27 minutos. Assim como a primeira, foi realizada na UERJ no campus Maracanã e tinha o objetivo de partilhar um pouco das questões abordadas na primeira entrevista através de transcrições da interação. Com isso, a professora voluntária tinha a oportunidade de acrescentar novos tópicos relacionados à primeira entrevista, atualizar sobre o andamento da turma e falar sobre suas reflexões após ler a transcrição e ouvir o áudio da primeira entrevista que foi unicamente disponibilizado para a voluntária. As transcrições só foram disponibilizadas para o orientador e coorientadora após a revisão da voluntária e a retirada dos trechos solicitados.

Após todo o processo de revisão, iniciei um processo de leitura, com o objetivo de selecionar trechos que pudessem contribuir com os propósitos desta pesquisa. Evitando a mera seleção de informações, as transcrições foram divididas em sequências que denominei “cenas”. Essas cenas foram construídas devido à presença de temas relevantes para a pesquisa, como os sentidos atribuídos aos saberes e as práticas da docente envolvida no trabalho com refugiados e com isso conhecer esse campo pedagógico ainda pouco explorado.

As cenas referentes à primeira entrevista são apresentadas para análise de forma sequencial. As participantes de todas as cenas abaixo são a pesquisadora e a professora voluntária. Nessas cenas, foram encontrados temas como: produção de material didático e a menção a “necessidades linguísticas”, que orientam o trabalho

de preparação de material. Quanto às cenas referentes à segunda entrevista, o critério escolhido para a análise também foi seqüencial.

#### 4.1 Cenas da primeira entrevista

Na primeira cena que trago para análise, já é possível perceber o início de um processo reflexivo que se estende por toda interação.

##### Cena 1 - “e é uma improvisação treinada, previamente treinada”

Linha	Participante	
7	Pesquisadora	Como você descreveria seu trabalho em sala de aula?
8	Voluntária	É um trabalho... como é que se fala improvisado. Acho que é
9		a melhor forma de descrever o trabalho em sala de aula lá, e
10		é uma improvisação treinada, previamente treinada, mas tem
11		que ser improvisado porque cada um é diferente, cada aula
12		aparece um aluno diferente, a cada aula tem um aluno novo,
13		aquele aluno com quem você tava trabalhando, tentando
14		fazer um trabalho contínuo não aparece mais então eu acho
15		que é muito improvisado assim.

A pergunta que inicia essa cena, “como você descreveria seu trabalho em sala de aula?”, contém dois elementos parecem se destacar. Um deles é o emprego da forma verbal no futuro do pretérito, evidenciando um uso que contribui para o estabelecimento de uma relação, de certo modo, menos diretiva do que a forma verbal no presente, em “descreve”. O outro aspecto remete à designação “trabalho” relativa à atividade desenvolvida pela voluntária no âmbito do curso. Observe-se ainda que a opção por solicitar uma “descrição do trabalho” sugere um tipo de questão genericamente denominada de “aberta”, de forma a incentivar uma autoanálise, uma reflexão sobre a prática pela professora voluntária ressaltada através do verbo “descreveria”. É uma conversa exploratória (MORAES BEZERRA, 2007), ou, nos termos de Ewald (2015), uma entrevista exploratória em que ela e eu

construiríamos entendimentos sobre a vida na sala de aula de português para refugiados.

No início de sua resposta, o trecho “é um trabalho... como é que se fala improvisado” apresenta um reparo, introduzido pela expressão “como é que se fala”. Atualizando a abertura prevista na pergunta, a entrevistada fornece, de saída, uma qualificação para o “trabalho”, apontando-o como “improvisado”. Na sequência, ela retoma o verbo “descrever”, estabelecendo uma aliança entre a avaliação contida em “acho que é a melhor forma” e o complemento “de descrever o trabalho em sala de aula lá.

O trecho anterior se desdobra em um outro comentário: “e é uma improvisação treinada, previamente treinada”, no qual alguns traços semânticos de “improvisado” parecem ser colocados em suspenso, especialmente pelo reforço em “treinada, previamente treinada”. Afinal o “improvisado” suporia justamente a realização de algo não “previamente” observado. O adverbio “lá” surge como localizador dessa aula e o sintagma “improvisação treinada” demonstra a ideia de que há um preparo das aulas, há um treinamento prévio a respeito do que será abordado em sala de aula, porém ainda sim existe uma “improvisação”. Sem pretender fechar um sentido a respeito da questão, parece bastante produtivo considerar a tensão que se estabelece entre essas formas que sugerem sentidos razoavelmente opostos.

Trata-se de uma atividade “improvisada” e para a qual é possível (necessário?) realizar algum tipo de “treino”. Relacionando ao contexto do refúgio, é possível estabelecer algumas hipóteses de leitura: novas pessoas chegam e outras deixam de comparecer. Esse fluxo de alunos faz com que as aulas não tomem o encaminhamento esperado, ou seja, previsto pela docente no processo de planejamento das aulas.

Essas tensões parecem ganhar contornos similares e mais específicos em “aquele aluno com quem você tava trabalhando, tentando fazer um trabalho contínuo não aparece mais então eu acho que é muito improvisado assim”. Nesse fragmento, a entrevistada apresenta uma designação por meio de expressão complexa: “aquele aluno com quem você tava trabalhando, tentando fazer um trabalho contínuo”. As formas verbais sugerem dois sentidos, o de continuidade, por meio de emprego de gerúndio e o pretérito imperfeito, e o de acabamento no passado, por meio do pretérito perfeito. O encontro entre esses dois traços sugere, de igual maneira, a tensão entre continuidade e interrupção.

Esta cena apresenta um pouco da visão da voluntária a respeito do próprio trabalho como docente, destacando inclusive o fator que motiva essa “improvisação” que seria a falta de regularidade dos alunos e a chegada de novos. Essa sazonalidade gera dificuldade, porém não impedimento na continuidade do trabalho em sala de aula, que seria importante para o aprendizado do aluno, visto que um trabalho realizado de forma contínua busca desenvolver melhor os temas abordados.

### Cena 2 – “minha reação é não usar”

Linha	Participante	
22	Pesquisadora	como que, como você reagiu com essa questão para suas aulas?
23	Voluntária	eu não uso, assim minha reação é não usar
24	Pesquisadora	não usar
25	Voluntária	é às vezes quando chega né um um aluno novo ou, e ai eu tenho
26		que ficar algumas vezes, eu tive que ficar trabalhando separado
27		com quem acabou de chegar e o que já estava lá esperando para
28		eu dar continuidade a algum trabalho da semana anterior, então
29		muitas vezes eu cato um exercício desse livro e passo para ele
30		ficar fazendo enquanto eu dou uma atenção especial a quem
31		chegou, que acabou de chegar, mas foram muito poucas vezes que
32		eu fiz isso, que eu usei que eu passei exercício assim porque
33		também os exercícios são muito descontextualizados né, já o
34		início a primeira aula desse material é assim “mediareis” é assim
35		o que eu já venho falando né, expressões e coisas muito
36		complexas e ao mesmo tempo os exercícios são muito básicos
37		são exercícios muito básicos e qualquer uni-duni-te muitas vezes
38		resolve e os diálogos são muito artificiais, não é uma língua
39		mesmo corrente, não é uma linguagem não é
40	Pesquisadora	não é contextualizado
41	Voluntária	não é contextualizado e também é uma linguagem muito artificial:
42		bom dia senhor fulano e “poderia me entregar o seu” é muito
43		muito artificial mesmo não



44	Pesquisadora	muito do que a gente não usa
45	Voluntária	não tá de acordo com aquilo que a gente precisa aqui nesse curso
46		que é justamente integrá-los justamente o mais rapidamente
47		possível né nessa questão linguística, então é você ensinar né
48		como falar, como falar na rua como falar em situações mesmo de
49		de emprego né de deslocamento de locomoção aqui na cidade,
50		então eu acho que né não foi feliz nisso não sei quais foram as
51		intenções né para a criação desse material não é porque para o que
52		a gente pretende aqui nesse curso acho que não não serve muito,
53		por isso, eu procuro não usar eu faço meu próprio material às
54		vezes eu uso também o que o que foi preparado aqui na UERJ,
55		também que foi disponibilizado no google drive mais esse livro
56		eu não uso não.

Nesta cena, eu pergunto à voluntária a respeito do uso do livro didático disponibilizado pela ADUS de São Paulo, ou seja, se ela usava ou não o material. Em “como que, como você reagiu com essa questão para suas aulas?”, o uso do livro didático é designado pela forma “reagiu”. Percebe-se uma tensão na cena, conforme exposto na linha 23, quando a entrevistada afirma utilizando o verbo ser “Minha reação é não usar”. A reação da voluntária foi negar o uso imediatamente, porém quando retoma a fala, ela se corrige na linha 29 dizendo que existem ocasiões onde o uso do livro foi necessário devido a uma questão de ajuste com relação à chegada de novos alunos. O desafio com o “aluno novo”, como a mesma se refere na linha 25, e é algo presente também no discurso da cena 1.

Na linha 29, ao dizer “muitas vezes eu cato um exercício desse livro” confirma a ideia de não regularidade dos alunos, inclusive sendo um fator motivador para improvisação das aulas como estabelecido na cena 1 nas linhas 8, 9 e 10. Na linha 30 percebemos pelos termos “atenção especial” que a voluntária busca incentivar e demonstrar apoio a cada aluno novo que chega.

Nas linhas 35 e 36 a voluntária reforça que a descontextualização do livro não é só devido aos conteúdos voltados para a cidade São Paulo e suas características urbanas, mas também pelo nivelamento de conteúdo com seus respectivos exercícios como vemos a partir da frase “expressões e coisas muito complexas e ao mesmo tempo os exercícios são muito básicos”. Isso indica que a língua portuguesa

usada as atividades do material não têm características de língua de acolhimento, conforme as necessidades do alunado ao qual deveria atender.

Na linha 38 quando a voluntária diz “diálogos muito artificiais” demonstra uma priorização do discurso formal no material didático, não levando em consideração aspectos característicos da linguagem informal que estará presente no cotidiano desses alunos como afirma a mesma posteriormente nas linhas 45 a 49. Desse modo, a crítica se sintetiza em uma fórmula bastante curiosa: “e os diálogos são muito artificiais, não é uma língua mesmo corrente, não é uma linguagem não é”. No trecho, encadeiam-se conclusões que convergem para uma declaração contundente: “não é uma linguagem não é”.

Na linha 52 quando diz “não serve muito” demonstra que o material não é adequado à proposta de ensino do curso oferecido pela Cáritas- RJ. De acordo com a informação disponibilizada no site<sup>3</sup> da Cáritas a proposta do curso é

Partindo do princípio de que o idioma é fundamental para a adaptação e integração dos refugiados à sociedade brasileira, é oferecido um curso de português instrumental, com metodologias, conteúdos e práticas pedagógicas adaptadas para a temática do refúgio. Por meio desse aprendizado, o refugiado pode entender e fazer valer seus direitos básicos, interagir com a cidade, buscar colocação no mercado de trabalho e ter acesso a educação de forma independente e eficaz [Cáritas-rj.org.br].

Para focar nessa integração, presente na citação, a voluntária produz o material utilizado nas aulas sendo coerente a proposta do curso como pode-se observar nos anexos.

### Cena 3 – “O principal desafio bom vai ter a barreira linguística né”

Linha	Participante	
83	Pesquisadora	É, então quais são os principais desafios que você encontra nesse
84	Voluntária	ambiente?
85		O principal desafio bom vai ter a barreira linguística né
86		principalmente com uma turma de arabófonos são raízes
87		linguísticas completamente diferentes né <b>não é</b> como você pegar
88		um aluno que fala francês né que foi educado no francês né
89		<b>como</b> muitos escolarizados na república do congo que têm

<sup>3</sup> <http://www.caritas-rj.org.br/o-que-fazemos.html>

90		a língua francesa como língua oficial que é uma língua né
91		de mesma de mesmo tronco linguístico do português, o árabe
92		não, completamente diferente né então é para você fazer
93		essa integração linguística para você começar a integração
94		linguística você depende também de uma integração do modo de
95		de pensar do modo de ser por na linguagem que é
96		completamente diferente né a linguagem ela ela expressa
97		a sua forma de de olhar o mundo também né essa própria questão
98		do verbo ser é uma forma muito interessante da língua árabe
99		porque é uma questão semítica do verbo ser só só deus é o modo
100		só deus é no tempo do permanente no tempo é da eternidade que é
101		o presente então isso é uma questão que é uma questão
102		filosófica religiosa antiquíssima da língua semítica anterior
103		ao islã anterior até mesmo ao judaísmo, mas mas dita uma forma
104		de você ver o mundo que é diferente então à gente quando
105		ensina a língua a gente tem que ensinar também a traduzir
106		o pensamento, traduzir às vezes uma tradução pobre, fica
107		muitas vezes né não é porque não é uma tradução também,
108		não é unívoca né não é.

A cena inicia pela seguinte pergunta que fiz à professora: “É, então quais são os principais desafios que você encontra nesse ambiente?”. Nela, é possível identificar alguns implícitos, com os quais a entrevistada estabelecerá diálogo.

Em sua resposta, a entrevistada estabelece associação entre o “principal desafio” e o termo “barreira lingüística”. Essa associação será trabalhada a partir de duas marcas linguísticas, a primeira delas é o uso da negação em “não é”, em articulação com a comparação em “como você pegar um aluno que fala...”

O sintagma “principais desafios” parece ressaltar alguns implícitos. Um deles é o de que “há desafios” a serem considerados”. Supõe-se ainda que, no conjunto dos “desafios”, haveria alguns mais relevantes que outros. Desse modo, a pergunta dirigida supõe não apenas que a voluntária encontre desafios em sua prática cotidiana, mas também, sugere quais desses desafios podem ser, na perspectiva dela, como “principais” em relação a outros.

Tratamos da visão da voluntária a respeito dos desafios que ela encontra nesse ambiente de sala de aula para alunos árabes, visto que só existe uma turma e uma voluntária capacitada para trabalhar com esse idioma. Nesse momento, a voluntária traz informações pertinentes sobre a língua árabe e diz que o principal desafio é lidar com as barreiras linguísticas visto que em uma turma de alunos falantes do árabe existem raízes linguísticas diferentes, sendo assim ao realizar comparações da língua árabe com a língua portuguesa podem surgir divergências. Esse fato é um indicativo do trabalho único a ser desenvolvido pelo profissional, isso quer dizer que a voluntária leva esses fatores linguísticos em consideração no planejamento da sua aula de forma a atender as demandas desses alunos sem excluir ninguém, o que torna o desenvolvimento da aula em um trabalho particular voltado para cada especificidade presente na sala.

#### **Cena 4 - “eu acho que expressar seus sentimentos né”**

Linha	Participante	
187	Pesquisadora	Então é... a partir do seu contato com os refugiados você
188		poderia dizer quais são as necessidades linguísticas que eles
189		apresentam?
190	Voluntária	As dificuldades ou as necessidades?
191	Pesquisadora	Necessidades.
192	Voluntária	Necessidades linguísticas, eu acho que expressar os seus
193		sentimentos né, linguisticamente assim, expressar suas
194		insatisfações, seus desejos eu acho que isso é o mais, acho que
195		isso é o mais urgente acho que, só que não é tratado com essa
196		urgência né, à gente no curso, a gente quer logo ensinar a pessoa a
197		pedir a comida no restaurante, e isso em qualquer curso de língua,
198		não só ligado a situação de acolhimento.Você quer ensinar a
199		pessoa a chegar em algum lugar ou a conseguir um emprego, mas
200		você não se preocupa em fazer ela dizer a si mesma né,fazer se
201		colocar no mundo né, como eu assim, acho que isso é a maior
202		necessidade que não não é vista como necessidade mas eu acho
203		que deveria ser a principal pra ser...
(...)		
206	Voluntária	já que muitas vezes eles chegam aqui sozinhos né então expressar

207		o que aconteceu poder dividir aquilo com alguém, deve ser
208		sufocante né não conseguir posicionar não conseguir argumentar
209		né a seu favor ou contra alguma situação que eles vejam de errado
210		tipo: um aluno, esse aluno que era médico lá de Aleppo, que ele
211		tava muito aborrecido porque ele recebia ligações de emprego né
212		pra qual ele tinha se inscrito né lá na Cáritas e ele recebia ligações
213		chamando né pra pra entrevistas e quando chegava lá nem era
214		atendido ou era uma coisa que não tinha nada a ver com o que ele
215		tinha né é colocado né como função né desejada então ele ficava
216		falando ficava né muito irritado e ele sabe, eu sinto que ele tinha
217		necessidade de falar o quão chateado ele estava com a pessoa né e
218		não conseguia né você acaba adotando uma postura passiva né,
219		mas é uma passividade que que que esconde muita muita
220		insatisfação né é reprimida, reprimida até por força da dificuldade
221		linguística mesmo de se dizer: "olha isso não se faz você não
222		deveria ter ligado pra mim" Falta isso né falta isso é eu acho que
223		isso só com mais de um ano de Brasil a pessoa deve conseguir
224		porque as urgências diárias são tão violentas também, que você
225		não se preocupa tanto com isso em se expressar né como ser né.

À pergunta inicial, a entrevistada responde de modo inusitado, recuperando elementos da pergunta inicial e introduzindo um novo tema. Essa “resposta” se estrutura com o emprego de uma estrutura alternativa “ou” e entonação de pergunta, em outras palavras. A resposta é, na verdade, uma nova pergunta, que sugere à pesquisadora arbitrar entre duas alternativas, escolher entre “x” ou “y”.

Nessa cena, nas linhas 192 e 193, a voluntária surpreende a pesquisadora ao recuperar a sua pergunta em “as dificuldades ou as necessidades?”. A docente coloca como necessidade a expressão dos sentimentos. Diversos autores foram analisados pela pesquisadora e em nenhum deles a utilidade subjetiva foi veiculada como necessidade. Como dizem Arantes e Deusdará (2014, p. 48 e 49) são necessidades de aprendizagem para os refugiados:

Nas falas dos professores voluntários, bem como no relato de alguns alunos, observou-se a necessidade expressa que os aprendizes

apresentaram em querer se comunicar para resolver questões cotidianas, tais como: fazer compras, pegar ônibus ou preencher formulário.

Em nenhum momento nesses textos já citados foi tratada a expressão de sentimentos, a capacidade de se colocar no mundo, se representar. Na linha 194, o elemento discursivo “acho” demonstra a opinião ou entendimento, no sentido da Prática Exploratória, da voluntária ao dizer que expressar, seus sentimentos, seus desejos, é o mais urgente para esses alunos.

No discurso da voluntária também reconhecemos uma generalização representada pelo elemento discursivo “gente” que demonstra que a voluntária inclui a si mesma e aos outros professores voluntários da ONG no seguinte trecho: “a gente no curso, a gente quer logo ensinar a pessoa a pedir a comida no restaurante, e isso em qualquer curso de língua, não só ligado a situação de acolhimento você quer ensinar a pessoa a chegar em algum lugar ou a conseguir um emprego”

Na linha 216 a voluntária diz “eu sinto” como forma de inserir suas percepções acerca das necessidades de expressar geradas a partir de sua experiência de contato com esses alunos; porém, na linha 224, com o sintagma “urgências diárias”, ela confirma que o tempo é um fator que atrapalha o desenvolvimento do idioma e construção de um posicionamento lingüístico.

#### **Cena 5 - “forçada a lidar com essas necessidades menores”**

Linha	Participante	
228	Pesquisadora	é e a partir da identificação dessas necessidades como você
229		constrói a sua abordagem de ensino?
230	Voluntária	é isso que é complicado, eu também né sou parte dessa desse
231		déficit porque eu também me sinto muito mais é... forçada a lidar
232		com essas necessidades menores talvez né que são essas: de
233		procurar emprego se locomover eu acabo é sempre falando mais
234		sobre isso, mas o que eu tenho procurado fazer agora que a turma
235		ficou mais regular é deixar um tempo, eu preparo um tempo de
236		inicial de sala pra gente conversa sobre qualquer coisa, eu ali eu
237		tento puxar alguma questão sobre isso né alguma questão pessoal
238		né algo que perguntas bobas assim: como foi o final de semana ou
239		que você ta gostando mais aqui, aí volto pro país o que você
240		gostava mais lá na Síria pra ver se se dali sai alguma coisa nesse

241		Sentido
242	Pesquisadora	Atendendo aquela primeira necessidade deles.
243	Voluntária	atendendo essa necessidade de se colocar no mundo se colocar
244		como um eu né e não como um refugiado que é o que acontece né
245		que vir aqui vira tudo refugiado e não é bem assim, pessoas
246		diferentes, problemas diferentes, mesmo com todas as identidades
247		identificações que eles têm né de conflito de guerra, tá no
248		mesmo país, eles são pessoas com histórias completamente
249		diferentes então eu tenho tentado no início de cada aula puxar
250		uma conversa, mas uma hora e meia é muito pouco mesmo né
251		então a gente puxa, mas olhando pro relógio assim pra não,
252		pra tentar dar conta de tudo.

Essa cena se inicia com a pergunta que faço: “é e a partir da identificação dessas necessidades como você constrói a sua abordagem de ensino?”. Nota-se o emprego da expressão “a partir de” que exerce um papel de localizador, sugerindo um ponto de partida para a construção de uma abordagem de ensino. No trecho introduzido pela expressão “a partir de” observa-se o emprego do sintagma “identificação das necessidades”, que se baseia em dois implícitos que se organizariam linearmente no tempo. O primeiro deles é a ideia de que há necessidades e o segundo, de que essas necessidades precisariam ser identificadas para se construir uma abordagem de ensino.

Desse modo a pergunta contém a seguinte sequência : a existência das necessidades, a ideia de que essas necessidades deveriam ser identificadas e vinculadas a esse processo de identificação a construção de uma abordagem de ensino.

O diálogo estabelecido pela resposta apresenta a oração “é isso que é complicado” em que o elemento ‘complicado’ já introduz uma avaliação que parece colocar em suspenso a sequência de implícitos contida na pergunta. Com essa resposta, ela abre a possibilidade de introduzir novos elementos ao lado da sequência contida na pergunta. Em seguida, se insere a partir do emprego do pronome pessoal “eu” em um processo que será denominado como déficit. Esse processo identifica sua abordagem de ensino tratada por ela através do verbo “forçada”, destacando uma avaliação negativa já antecipada no emprego de déficit.

Quando ela utiliza o verbo “forçada” demonstra que haveria uma vontade diferente da ação que ela assume nessas circunstâncias, explicitando o que seria essa ação que difere a sua vontade a entrevistada qualifica a sua ação como “lidar com essas necessidade menores”. Desse modo, nessa expressão, a entrevistada recupera o elemento “necessidades” já mencionado na pergunta, introduzindo o elemento avaliativo “menores”. Desse modo, observa-se que ao lado da sequencia obtida na pergunta parece ser preciso tomar uma decisão e não considerar o conjunto geral das necessidades, mas eventualmente optar por atender à necessidade que ela considera /‘menores/’. Ao lado de uma avaliação que, à primeira vista, pode parecer negativa sobre o processo, a voluntária põe em cena um processo de tomada de decisão como construtivo da sua atividade de trabalho.

Na cena, temos presente uma generalização demonstrada a partir dos elementos discursivos “tudo refugiado” presente na linha 244. A voluntária diz: “que vir aqui vira tudo refugiado e não é bem assim, pessoas diferentes, problemas diferentes mesmo com todas as identidades, identificações que eles têm né de conflito, de guerra tá no mesmo país, eles são pessoas com de histórias completamente diferentes”.

São feitas algumas relações como a de língua/mundo quando na linha 242 a voluntária diz: “atendendo essa necessidade de se colocar no mundo”. Também aparece a relação sujeito/mundo quando, na linha 243, a mesma acrescenta a ideia de “se colocar como um eu né e não como um refugiado” visto que ser um refugiado é apenas um estado e não deve ser uma categoria de ser, ou seja, quando utiliza-se o termo refugiado, apaga-se a identidade daquele sujeito e o transforma em uma categoria, a das pessoas que se encontram em situação de refúgio.

A pesquisadora retoma o tema “necessidades linguísticas” abordadas na cena 3 para tratar do processo de construção da abordagem de ensino por parte da voluntária. A estratégia foi de retomar o tema anteriormente abordado para realizar um novo questionamento. Ao assumir a fala na cena, a voluntária utiliza palavras como “déficit”, “forçada”, “complicado” (nas linhas 230 e 231) que demonstram um pouco sua visão a respeito de sua própria abordagem como docente.

No início do turno, a voluntária também faz uma relação com a cena 3 quando ela diz que as necessidades linguísticas não são tratadas com a urgência que deveriam em relação às necessidades pré-estabelecidas como principais pelo curso. Sendo assim, ela se vê como parte desse déficit do curso, se sentindo obrigada a



tratar das necessidades pré-estabelecidas e não daqueles que identifica no convívio com seus alunos. Contudo, ela utiliza a conjunção adversativa “mas” (na linha 233) em seguida de forma a apresentar uma contrapartida a sua fala inicial dizendo que atualmente busca utilizar um tempo de aula inicial para tratar das necessidades linguísticas consideradas por ela como primordiais para uma aprendizagem e como estratégia ela utiliza questionamentos pessoais a respeito do cotidiano dos alunos para incentivá-los a se expressar.

#### **Cena 6 - “eu preparo meu material é direcionado”**

Linha	Participante	
259	Pesquisadora	Como você procura articular as necessidades dos seus alunos
260		ao material que você produz?
261	Voluntária	Então geralmente sai mesmo da conversa que aconteceu que
262		ocorreu na aula na aula anterior né então o que ouvi que
263		foi mais né difícil de entender ou de ou o que eles mesmos
264		me pediram né, me perguntaram várias vezes como eles estão
265		trabalhando na rua eles ouvem certas coisas e não entendem
266		eles trazem essa dúvida para mim ai geralmente é assim que
267		eu preparo meu material é direcionado a isso né na aula
268		seguinte eu eu tento puxar alguma coisa relacionada aquilo
269		com né de repente verbos no passado que a gente estava vendo
270		ou verbo ser e estar com aquela situação com que eles me trazem.

Na cena 6, a pesquisadora retoma novamente o tema “necessidades linguísticas”, a partir da pergunta “Como você procura articular as necessidades dos seus alunos ao material que você produz?”, para tratar de forma contextualizada da produção de materiais didáticos para obter informações a respeito de como é esse aspecto na sala de aula dessa voluntária.

Em sua fala, a voluntária relata que utiliza como metodologia a direção estabelecida pelos alunos. De acordo com ela “geralmente”, termo utilizado para determinar regularidade, o aluno apresenta os temas que desejam aprender através das dúvidas trazidas para sala de aula. A partir disso, a voluntária direciona o material para o contexto de vida dos alunos, inserindo alguns verbos e tempos que podem ser utilizados naquela determinada situação apresentada no material. Isto

significa dizer que ela administra o material produzido de acordo com as particularidades e desejos da turma, não seguindo inicialmente uma sequência gradativa de conteúdo. Nos anexos são apresentados exercícios produzidos pela voluntária e aplicados em sala de aula. Ambos os exercícios buscavam suprir o aprendizado normativo da língua e, ao mesmo tempo, suprir as necessidades de se comunicar no cotidiano, apresentando uma linguagem menos formal e com o texto contextualizado em uma situação comum do dia a dia que é falar ao telefone.

Nos exercícios em anexo, também pode-se perceber que a voluntária busca trabalhar a cultura, através da música; os problemas presentes no dia a dia dos brasileiros com relação aos transportes públicos e conhecimentos geográficos a partir da apresentação de um mapa. Em todos esses exercícios está contextualizada a gramática utilizada em cada situação.

Nas atividades, temos exemplos da forma de organização dos conteúdos e a circulação dos enunciados, pois cada aula apresenta um conteúdo determinado que é trabalhado com os alunos de formas diferentes, por meio de gêneros diferentes. No exercício, contido no anexo C, é trabalhado o tema da mobilidade urbana a partir de um mapa, o que colabora para o desenvolvimento de conhecimento espacial do aluno, relativo a uma cidade brasileira, ao mesmo tempo que insere de forma contextualizada os advérbios, verbos e expressões que são utilizadas nessas situações de interação.

Outro exemplo é o anexo F que trata de uma consulta médica. Nessa aula, podemos ver um exemplo de formulário a ser preenchido e um diálogo entre médico e paciente. Nessa aula são apresentados os verbos e léxico utilizado nessas situações assim como a forma de interação, ou seja, no diálogo prevalece a formalidade mostrando que o médico não pode ser tratado com a intimidade da linguagem coloquial. Também foi apresentado nesse exercício o folheto, gênero que tem como característica a apresentação de informações de forma clara e concisa. Nesse folheto, são apresentadas doenças que têm afetado a população do estado do Rio de Janeiro durante o verão como a Dengue, Zika e Chikungunya e seus principais sintomas. Essa aula foi muito importante, pois possuiu não só a função de ensinar o idioma, mas também de conscientizar os alunos a respeito de doenças típicas da região.

**Cena 7 - “eu acho que é muito mais importante eles ouvirem”**

Linha	Participante	
293	Pesquisadora	Você acha parecido com esse sistema de aula que a gente
294		tem de do aluno anotando e essa necessidade de ter o
295		visual de ter alguma coisa no quadro?
296	Voluntária	Sim eu acho que que eles têm mais necessidade disso sim,
297		várias vezes que eu acho que nem é necessário anotar que
298		eles me pedem para repetir porque eu acho que é muito
299		mais importante eles ouvirem e ouvirem, falar e tentarem
300		falar também muito mais do que anotar. Mas várias vezes
301		que eu falo certas coisas sabe, quando você foge um pouco
302		do assunto só para dar uma curiosidade né se divaga um
303		pouquinho e nesse divagar eu não espero que eles anotem
304		nada nem eu gostaria que eles notassem, mas eles me
305		pedem para repetir e escrever no quadro aquilo tudo
306		que eu disse né aquele verbo aquela palavra aquela
307		expressão e aí eu vou e escrevo, mas eu falo “ah isso
308		você tem que ouvir”, “isso é necessário ouvir”, mas eles
309		eles tem necessidade de escrever bastante, de visual
310		eles tem a necessidade do quadro e é um problema que
311		Eu tô tendo agora ainda mais lá na mesa que eu não
312		tenho, eu tenho um quadrinho minúsculo que não cabe
313		nada então eu sinto que a aula não não flui tão bem
314		quanto fluiria se fosse numa sala com quadro porque
315		também tem um pouco a questão do constrangimento eu
316		acho de estar assim numa mesa então tudo que a gente
317		vai perguntar uma dúvida para o colega em voz baixa, então
318		Eu tô vendo né, e isso eu acho que inibe um pouco sendo
319		assim em uma mesa, uma mesa redonda assim fica um pouco
320		complicado na sala de aula quando eu to em sala de aula
321		com eles com os alunos eu sinto que eles ficam
322		mais à vontade também.

No questionamento “Você acha parecido com esse sistema de aula que a gente tem de o aluno anotando e essa necessidade de ter o visual de ter alguma

coisa no quadro?”, a cena introduz a partir da oração “Você acha parecido” a ideia de que a docente possui experiência em outros contexto de sala de aula, visto que no questionamento presente nas linhas 293 a 295 peço que ela opine a respeito de sua experiência como professora em ambiente diversos. Esse pressuposto é confirmado a partir da resposta da docente com a afirmação presente na sentença “sim, eu acho que eles tem mais necessidade disso sim”. Retomamos o termo “necessidade”, nesse caso, como um fator importante para o andamento das aulas, pois trata da necessidade de uma estrutura, ou seja, um ambiente tradicional com cadeiras, mesas e quadro.

Mais à frente, nas linhas 297 a 300, a docente retoma o termo “necessidade” tratando do que a mesma pressupõe como importante a partir da visão de uma professora de línguas. Ela reforça esse pressuposto presente no ensino de idiomas na sentença “porque eu acho que é mais importante eles ouvirem e ouvirem, falar e tentarem falar também muito mais do que anotar”. Sendo assim, o sintagma “mais importante” reforça a ideia de que as necessidades, de acordo com a professora, são mais adequadas do ponto de vista do ensino de línguas enquanto o que a mesma reconhece como necessidade apresentada pelos alunos.

Na cena 7, a voluntária faz uma relação entre os sistemas de aula com os quais os alunos se identificam quando demonstram características próxima a de alunos acostumados com um ensino tradicional. Nesse ensino, é imprescindível a presença de um personagem central detentor do conhecimento e objetos como o quadro, além do ato de copiar o que o professor expõe no mesmo para que aquele momento seja reconhecido como uma aula. As marcas importantes no discurso são o uso do verbo “ter” e o adjetivo “necessário” que se encontram nas linhas 307 e 308 quando a voluntária diz “ah isso você tem que ouvir”, “isso é necessário ouvir”. Os respectivos trechos mostram que a mesma busca enfatizar através dessas palavras um modo diferente do tipo de ensino com o qual eles se identificam. A voluntária tenta sempre, através do seu discurso, mostrar que ouvir é mais importante para que eles possam se familiarizar com o idioma, ouvindo e falando. Nesta cena apresenta-se, então, uma equiparação do aluno refugiado e o aluno brasileiro.

A conjunção adversativa “mas” aparece exercendo funções distintas da oposição, como na linhas 304 e 305 quando a voluntária diz “mas eles me pedem para repetir”. Nesse caso o “mas” aparece para reforçar a ideia que os alunos

possuem a necessidade de anotar tudo o que a professora fala, enquanto na linha 307 no discurso “mas eu falo” o “mas” aparece como forma de acrescentar, ou seja, introduzir que apesar dos alunos pedirem para ela escrever e repetir ela busca ressaltar que ouvir e tentar se comunicar é mais importante do que escrever.

### Cena 8 - “Mas será que só o ensino de língua é o acolhimento?”

Linha	Participante	
420	Pesquisadora	Eles estão sozinhos, precisam sentir que eles têm alguém
421		aqui perto deles né
422	Voluntária	Exato
423	Pesquisadora	Isso faz toda diferença e eu acho que isso é que deveria ser o
424		acolher.
425	Voluntária	Sim
426	Pesquisadora	Porque eu escuto muito esse termo que é acolhimento né da
427	Voluntária	[língua portuguesa como acolhimento], mas será que só o ensino
428		da língua é o acolhimento? A gente cria esse espaço de
429		relacionamento com eles que é um verdadeiro acolhimento
430		dessas pessoas que realmente necessitam né.
431		Eles até procuram fazer isso com esses passeios e tal, mas
432		é uma coisa muito burocrática mesmo né você chega para passear
433		e depois cada uma vai para sua casa não tem continuidade
434		aquilo né. Eu acho que essa continuidade no dia dia, é
435		muito assim no final de semana "ah olha o que eu vi" ele me
436		passa muito meme, porque ele um dos alunos ele gosta de ficar
437		Lendo memes e aprendendo português pelos memes e até já trouxe
438		pra aula um meme uma vez "esse é o João" né é muito básico né
439		são essas frases curtinhas então ele "ah esse eu entendi esse
440		eu não entendi o que que é" tinha um que ele não gostou
441		que tinha o <i>Chapolin</i> ele não entendeu e eu "ah não é que
442		esse era um programa né mexicano que todos os brasileiros
443		viam” e até hoje veem todas as crianças então eu expliquei
444		então eu não vejo problema nisso sabe e são coisas que se
445		você for tratar em sala de aula também você vai acabar
446		divagando demais vai acabar extrapolando aquele tempo pra

447	falar de coisas que você pode falar assim né conversando
448	informalmente então eu sempre procuro também me
449	aproximar dessa maneira.

Essa cena, diferente das anteriores, pois não iniciou com uma pergunta, mas com uma afirmação: “Eles estão sozinhos, precisam sentir que eles têm alguém aqui perto deles né.” O pronome “eles” surge fazendo referência aos refugiados, e não somente aos alunos da professora. Esse pronome também supõe uma generalização, pois busca tratar dos refugiados como um grupo. Essa afirmação foi introduzida na entrevista de modo a incentivar a professora a expor suas opiniões pessoais sobre o refúgio. Em “precisam sentir”, reforço a perspectiva adotada: falo sobre “eles”. Agora, o que digo parece quase se expressar em nome dos refugiados, algo que se já se sustenta no conjunto de saberes partilhados ao longo do trabalho de campo. Essa enunciação expressa a difícil fronteira entre ‘procurar saber sobre’ e ‘a necessidade de agir que a urgência impõe’. O que se realiza na minha fala parece remeter à tensão inicial “improvisado previamente treinado”. Há um componente de imprevisibilidade, do mesmo modo em que há um componente de “treino prévio”. No trecho, a relação estabelecida parece demonstrar uma solidariedade, entre tantas angústias apresentadas, eu agora me inscrevo como alguém que as partilha. Não sou uma entrevistadora que está dissociada do contexto, que quer saber sobre questão e que não viveu a experiência do contexto.

Essa aliança se atualiza na sequência. Após concordar com minha afirmação, a docente inicia sua fala com uma pergunta retórica: “língua portuguesa como acolhimento, mas será que só o ensino da língua é o acolhimento?” Pode-se perceber a partir da introdução da conjunção adversativa “mas” um questionamento sobre o uso do sintagma “acolhimento” sendo relacionado apenas ao ensino, o que supõe que a docente acredita que o termo pode ser mais abrangente.

A docente responde a seu próprio questionamento com a sentença: “a gente cria esse espaço de relacionamento com eles que é um verdadeiro acolhimento”. A partir do sintagma “a gente” pode-se supor que a docente está tratando dos professores voluntários, pois os mesmos buscam a criação de um relacionamento de amizade e confiança com seus alunos. Mais à frente ela utiliza o sintagma “verdadeiro acolhimento”. Ele indica que a professora acredita que o acolher vai

muito além de ensinar o idioma, é a construção de um relacionamento que realmente gera o sentimento de amparar.

Na cena 8, é tratado o tema “acolhimento”. Após a inserção parcial do tema na linha 425, a voluntária sobrepõe seu turno ao turno da pesquisadora e finaliza o pensamento da mesma dando continuidade ao tema. Em seguida levanta um questionamento que seria tratado pela pesquisadora, mostrando que ambas se encontravam em sincronia.

Com relação à questão do acolhimento, este foi tratado sob a perspectiva teórica trazida de inúmeros autores como Grosso (2010), Pereira (2017), contudo, na interação que nós duas – professora voluntária e pesquisadora – construímos, foram encontradas novas formas de pensar o termo sendo analisado a partir do olhar de um docente que lida semanalmente com esses alunos. Assim, ele pode significar a construção de uma relação de confiança e amizade na qual o aluno possa expor seus pensamentos, insatisfações, tristezas e alegrias. E, a partir disso, surge um espaço de aula onde o diálogo se constrói de forma natural, pois já existe um laço entre os presentes que, segundo a voluntária, é um facilitador no processo de aprendizagem de uma língua. De acordo com Miller et al. (2008), “as relações interpessoais que são estabelecidas em sala de aula “podem possibilitar o desenvolvimento de habilidades de uso do idioma estudado, bem como a geração de ‘qualidade de vida’ positiva para a condução do processo de ensinar e aprender”.

### **Cena 9 - “aqui eu fico muito mais frustrada quando eu não consigo fazê-los entender uma coisa”**

Linha	Participante	
612	Voluntária	Mas tem sempre outra pessoa que sabe também eu fico muito
613		preocupada assim caramba porque algumas aulas você planeja
614		uma coisa que você vai fazer e você não consegue né isso é
615		normal também de aula, mas mesmo sendo normal em sala de
616		aula eu sendo professora há muitos anos até mesmo com
617		brasileiros porque é humano esse desentendimento também essa
618		coisa de sair do seu controle aqui eu fico muito mais frustrada
619		quando eu não consigo fazê-los entender uma coisa ou não
620		consigo completar um planejamento que eu tinha feito pra aquela
621		aula principalmente quando é uma dúvida que eles me trazem e na

622		hora eu não consigo fazê-los entender bem aquilo sabe? Tem
623		certas coisas que são são complicadas até para gente até para os
624		falantes como é que você vai explicar porque que tudo e todo é
625		diferente não é assim isso me frustra bastante, mas tá bom é
626		normal né tem que ser assim se não pode ser não pode ser
627		completo não tem como né atingi essa completude, a gente nem
628		os próprios falantes de uma língua conseguem entender ou
629		explicar os fatos né.
630	Pesquisadora	A gente até mesmo mestre ....
631	Voluntária	Teoricamente nós somos sim, nós sabemos usar nós sabemos
632		usar, mas não sabemos explicar o porquê e muitas vezes eu sinto
633		que eles têm a necessidade de saber o porquê e mesmo eu tendo
634		feito Letras e tal muitas vezes eu não sei explicar o
635		porquê não tem como
636	Pesquisadora	Você vai lá em 1500 para explicar aquilo tudo que é uma
637		coisa que vai fugir bastante né.
638	Voluntária	Aham, mas é como te falei a frustração aqui quando uma coisa
639		não acontece é maior em outros contextos de sala de aula que
640		eu já vivi pra mim porque eu acho que às vezes até me atrapalha
641		porque eu tô tão nervosa de fazê-los entender aquilo naquela
642		hora em que se fez a pergunta que você precisa de um tempo né
643		para entender precisa de um tempo pra ouvir um tempo pra
644		entender, mas eu fico muito frustrada com essa falha da... essa
645		falha na comunicação assim né acho que é a grande dificuldade,
646		mas acho que é uma questão de tempo também não é só não é só
647		um tempo curto da aula, mas é um tempo para, além disso.

Nesta cena final da primeira entrevista, a frustração apresentada nos turno de fala da professora voluntária que se encontram na cena acima. A partir dos elementos “tô tão nervosa” na linha 641, “me atrapalha” na linha 640 e “mas eu fico muito frustrada” na linha 644, percebe-se o grande incômodo da professora. Essa frustração e a auto-cobrança surgem quando a voluntária não consegue explicar algo no momento exato da pergunta do aluno. Essa falha não pode ser atribuída à falta de conhecimento da docente voluntária, visto que a mesma é graduada em Letras e possui anos de experiência docente. Contudo, uma explicação para aquele



uso necessitaria de um tempo a mais do que o que se tem previsto para uma aula, além de pesquisas realizadas pela professora. Obter uma formação não significa deter todo o conhecimento de determinada área, em inúmeros momentos da vida docente são necessárias pesquisas para responder a questionamentos trazidos para sala de aula, e esse momento é também uma construção de conhecimento e experiência como diz a voluntária nas linhas 630 e 631: “nós sabemos usar, mas não sabemos explicar o porquê”.

Mesmo possuindo o entendimento de que, muitas vezes, é necessário mais tempo para suprir as dúvidas trazidas, ainda surge uma frustração indicada nas linhas 643 e 644 ao dizer “para entender precisa de um tempo para ouvir um tempo pra entender, mas eu fico muito frustrada com essa falha...”. Em “um tempo pra ouvir” e “um tempo pra entender” que mostra a pressão e frustração de não se sentir capaz de resolver na hora e a voluntária ainda diz que, nesse contexto de aula, a frustração é maior do que em outros contextos, como é mostrado nas linhas, 638 e 639 na fala “Aham, mas é como te falei a frustração aqui quando uma coisa não acontece é maior em outros contextos de sala de aula...”, para esses alunos, o aprender precisa ser algo imediato, de curto prazo, e o professor se sente na obrigação de estar preparado para esse imediatismo.

#### 4.2 Cenas da segunda entrevista

Na segunda entrevista retomamos temas que foram abordados na primeira. Em alguns casos pode-se notar que houveram mudanças importantes no contexto de sala de aula, como a frequência dos alunos, um novo ambiente para as aulas e uma linearidade na apresentação dos conteúdos das aulas.

##### Cena 1 - “para aprender aqui a língua, ele precisa muito ouvir e falar”

Linha	Participante	
27	Voluntária	Os dois tem formação em direito, esses dois. Aquele outro como eu falei
28		com você que ele tem problema de alfabetização ele é do Marrocos é
29		aquele que eu já tinha falado que nem é árabe então é mais difícil ainda

30		eu trabalho com ele é [inteligível] né na maior parte do tempo geralmente
31		quando eu começo a dar um folhinha ele vai ao banheiro para não ter que
32		ler. Ele foi alfabetizado, mas mal entende. Então ele não gosta, ele já
33		falou comigo que não gosta de ler e de fazer exercício escrito ele prefere
34		ouvir e falar e realmente para aprender aqui a língua ele precisa muito
35		ouvir e falar e é o que ele faz. Ele fala até com os Congolezes, ele fala
36		com todo mundo. Com os venezuelanos então, ele já tem namorada aqui
37		ele é o que por incrível que pareça com mais baixa qualidade está se
38		saindo melhor na integração mais rápido do que os outros. Acho também
39		que o estudo limita a gente também nesse sentido deixa a gente com
40		muita vergonha de se arriscar de errar e ele já não tem.

Nesta cena, a voluntária descreve os diferentes níveis de escolaridade presentes em sala de aula e, como isso afeta o desenvolvimento do aluno, porém de forma diferenciada. Segundo ela, o elevado grau de estudo de alguns alunos, nesse contexto situacional, termina por atrapalhar um pouco no processo de aprendizagem, pois o aluno que não é alfabetizado é o que mais interage com as pessoas e não possui medo de falar. Enquanto os alunos que possuem um grau mais elevado de escolaridade são os que menos falam por medo de errar, de se expor.

A voluntária apresenta, nessa cena, mais uma situação de conflito que dificulta a aprendizagem segundo sua visão. A partir do acompanhamento que fiz de algumas aulas, pude perceber que a mesma busca preparar exercícios focados no desenvolvimento oral de modo a romper esse conflito interno apresentado pelos alunos. Em sua prática docente, sempre conversa com os alunos, ressaltando que errar faz parte do aprendizado e que, inclusive, os falantes nativos da língua erram. Sendo assim, eles não precisam se sentir obrigados a dominar a língua. Para ela, é importante que eles consigam se comunicar visto que, muitas vezes, os erros não atrapalham no entendimento do que eles desejam transmitir. Essa cena também mostra a visão de língua da voluntária, para além do domínio gramatical, focando na importância da negociação de sentidos.

Segundo Moraes Bezerra (2008), o processo de aprender uma língua estrangeira (LE) não se limita ao aprendizado de gramática ou do desenvolvimento da produção oral do aprendiz na língua alvo. Isso significa dizer que existem fatores,

como a construção de uma relação professor/aluno, que também são parte importante no processo de aprendizagem.

**Cena 2 - “eu não acredito também que material didático seja fundamental né para suprir qualquer necessidade”**

Linha	Participante	
47	Pesquisadora	Já na parte do material didático, que foi um pouco mais na frente da
48		entrevista, você acha que o curso atualmente, pelo menos no caso da sua
49		turma, ele supre as necessidades dos alunos?
50	Voluntária	é, eu acho que quem deveria responder isso eram os alunos né, mas eu
51		espero que sim eu não acredito também que material didático seja
52		fundamental né pra suprir qualquer necessidade. Às vezes ele mais
53		atrapalha, por melhor que seja, ele mais atrapalha do que ajuda porque ali
54		ele é homogeniza, ele parte de um aluno ideal de um conhecimento
55		prévio ideal né, de uma sequenciação de um conteúdo ideal, então ele
56		muitas vezes, ele nivela, ele tem que nivelar então isso já é um ponto
57		negativo então assim

Na cena 2, temos a questão do material didático como meio de homogeneização da turma, que, como já havia sido dito anteriormente, é uma turma heterogênea, visto que alguns dos alunos estão na condição de refugiados por motivos distintos, vêm de países diferentes e falam línguas diferentes, com níveis educacionais diferentes. Nas linhas 52 e 53, a voluntária fala a respeito dos materiais didáticos, afirmando que “às vezes ele mais atrapalha”. Após essa avaliação, nas linhas 53 e 54, ela explica: “porque ali ele homogeniza”, confirmando sua opinião de que “ali” ou seja, na sala de aula para refugiados, o material não colabora devido à característica de igualar, ou como diz a mesma na linha 56 “nivelar”, o conhecimento. Além da questão do material didático, temos mais uma vez o olhar da voluntária para as diferenças dos alunos como algo importante a ser levado em consideração no processo de aprendizagem.

### Cena 3 - “eu acho que as diferenças são saudáveis, elas existem em qualquer lugar”

Linha	Participante	
106	Pesquisadora	Então é, teve um momento que eu perguntei para você, aliás eu perguntei
107		se você já esteve na Síria e você falou uma frase, "eu acho que as
108		diferenças são saudáveis elas existem em qualquer lugar". Você classifica
109		então que a aula de árabe ela é heterogênea?
110	Voluntária	É como toda sala de aula é heterogênea. Não tem jeito né. Desde a nossa
111		infância a gente estuda em salas heterogêneas né e a escola tenta sempre
112		nivelar, mas é sempre heterogêneo.

A cena 3 inicia a partir do meu questionamento: “Você classifica então que a aula de árabe ela é heterogênea?” O sintagma “classifica” supõe a ideia de uma categorização para a turma na qual ela ministra aulas. O advérbio “então” vem apresentando uma circunstância que foi tratada anteriormente à pergunta quando a pesquisadora cita uma fala da voluntária: “eu acho que as diferenças são saudáveis, elas existem em qualquer lugar”, logo “então” faz referência ao substantivo “diferenças”.

Em sua resposta a voluntária diz “É como toda sala de aula é heterogênea”. A partir da conjunção “como” ela realiza uma comparação entre a sala de aula de árabe todas as outras salas de aula, pois nenhum aluno é igual ao outro. O advérbio “toda” vem realizando uma generalização, ou seja, ela trata de todas as salas de aula, independentemente da disciplina.

Buscando tratar a questão da heterogeneidade da turma, a voluntária a relaciona com todas as salas de aula, ou seja, por mais que o material didático busque homogeneizar os estudantes, nivelar seu conhecimento, é preciso levar em consideração as diferenças existentes naquele ambiente de ensino.

No caso da sala de aula para refugiados, é importante que o material leve em consideração os diferentes níveis educacionais para que não gere desestímulo aos alunos. Tratando das diferenças dos alunos, a voluntária busca desenvolver exercícios orais, como os exemplos que se encontram nos anexos A e B, os quais apresentam textos sobre o tema “falar ao telefone”. Nessa aula, a voluntária leu os textos e explicou as diferenças de cada um e depois perguntou a eles se falam no telefone com brasileiros e sobre o que falam. Com isso, ela os estimula a contar

sobre suas realidades e contatos com brasileiros de modo a não ficar presa ao texto ou à leitura, mas utilizá-la como base para inserir o tema que será desenvolvido durante a aula fazendo com que o aluno que possui dificuldades para ler não se sinta excluído, pois o mesmo pode participar o tempo todo narrando seu cotidiano. Até mesmo os exercícios de escrita presente nos anexos são feitos oralmente o que faz com que os alunos prestem uma atenção maior ao que estão ouvindo.

#### **Cena 4 - “não acho que essa seja uma necessidade exclusiva dos refugiados”**

Linha	Participante	
114	Pesquisadora	E com relação às necessidades linguísticas você quebrou, aliás você me
115		quebrou ao quando você falou que as principais necessidades eram de se
116		expressar porque o que a gente recebe é o oposto e eu achei isso muito
117		incrível e muito importante inclusive. Você acha que nós podemos
118		relacionar a sua visão das necessidades dos refugiados com uma visão
119		voltada para o acolhimento?
120	Voluntária	É assim, o ideal seria que sim, mas também né é claro que a gente está
121		falando sobre refugiados aqui também não acho que essa seja uma
122		necessidade exclusiva dos refugiados né, qualquer pessoa inclusive no
123		seu próprio contexto linguístico muitas vezes sente essa dificuldade de se
124		expressar, de se colocar né então como a gente pode ajudar, como a gente
125		faz com os próprios falantes do próprio português como a gente ajuda na
126		escola? Nesse sentido. É difícil, talvez apenas não fazendo certas coisas,
127		não limitando os contextos, não limitando as situações de aprendizado
128		né. Deixando mais ampla né, acho que também não tem uma fórmula
129		para você lidar com isso. Não é, pressupondo quais sejam as suas
130		necessidades e querendo já atende-las né de imediato. “Ah, eu sei que ele
131		precisa disso então eu vou fazer isso.” Não. Acho que é só observar e
132		tentar corresponder e não já colocar questões prévias assim né e, sim
133		corresponder de certa maneira.

A partir da linha 117, com base nas respostas oferecidas pela professora voluntária, trago o seguinte questionamento: “Você acha que nós podemos relacionar a sua visão das necessidades dos refugiados com uma visão voltada para

o acolhimento?”. O sintagma “relacionar” é usado fazendo uma conexão entre as necessidades supostas pela docente e o termo acolhimento.

Em sua resposta: “o ideal seria que sim”, o termo “ideal” sugere o desejo, o que a voluntária acredita ser o mais adequado aquele contexto. Em seguida ela diz “mas também né é claro que a gente está falando sobre refugiados aqui também não acho que essa seja uma necessidade exclusiva dos refugiados né”. A conjunção “mas” vem realizando uma oposição e uma retratação, não à ideia anteriormente expressa, mas à ideia que vem a seguir em “não acho que essa seja uma necessidade exclusiva”. Dessa forma ela parece estender a necessidade de acolhimento a qualquer aluno.

Na linha 126, ela continua sua reflexão: “É difícil, talvez apenas não fazendo certas coisas, não limitando os contextos, não limitando as situações de aprendizado né”. O advérbio “talvez” indica possibilidades com relação às ações com refugiados. Na sentença “não fazendo certas coisas” pode-se supor que a docente pensa sobre o ato de prever as necessidades dos refugiados. Ela continua sua fala apresentando outras possibilidades demonstradas através do advérbio “não”. Os vocábulos “contextos” e “situações” aparentam possuir o mesmo sentido, o de criação de laços, construção de um relacionamento próximo entre professor e aluno a partir de trocas de telefone, passeios etc. Essas limitações negadas vêm como uma perspectiva oposta aos conselhos transmitidos pela Cáritas aos voluntários como forma de garantir a segurança dos mesmos, sendo apenas um ato de precaução. Entretanto esses atos parecem dificultar a construção de um relacionamento entre professor e aluno.

Na cena 4, temos a quebra de expectativa a respeito das necessidades dos refugiados sendo trazida novamente pois, de acordo com a voluntária, a maior necessidade dos refugiados é se expressar o que faz com aquelas necessidades prévias tratadas em inúmeros textos como aprender a se locomover pela cidade, preencher formulário, pedir informações precisam ser repensadas visto que a língua e as necessidades linguísticas não podem ser determinadas antes do encontro com os sujeitos aprendizes, pois os mesmos podem apresentar diversas necessidades que não são consideradas como primordiais.

**Cena 5 - “o que a gente faz aqui não é diferente de qualquer relação de sala de aula”**

Linha	Participante	
134	Pesquisadora	Ok, e com relação então ainda ao tema do acolhimento como que você
135		conceituaria acolhimento?
136	Voluntária	Eu acho que é essa, eu acho que é essa correspondência mesmo eu acho
137		que é essa, essa relação que você precisa essa abertura para uma relação
138		que você precisa fazer né é abrir a relação abrir as portas não sei. É pra
139		que eu sintetizar o que seja ou o que se deve fazer?
140	Pesquisadora	O que você achar melhor.
141	Voluntária	Eu acho que é isso, relacionamento é qualquer relacionamento também
142		isso não se dá só entre nativos estrangeiros, isso se dá com qualquer
143		pessoa.
144	Pesquisadora	Qual papel do professor que ensina uma língua de acolhimento? Como é
145		passado pela Caritas que é um curso de língua portuguesa como língua de
146		acolhimento?
147	Voluntária	É estranho sei que é esse o tema, mas eu também durante a entrevista
148		quando eu ouvi eu fiquei pensando bastante nesse ponto assim, não, aqui
149		a gente faz aqui não é diferente de qualquer relação de sala de aula, de
150		qualquer situação de sala de aula então o papel do professor que ensina
151		uma língua de acolhimento é o papel de um professor se é que existe um
152		papel ideal né? É também travar uma relação saudável com o aluno e não
153		partir né de um pressuposto de não assumir que você já sabe o que eles
154		querem ou o que eles precisam que é o que a escola em todos os níveis
155		até na graduação, mestrado, doutorado faz com as pessoas né. Acho que
156		isso não difere Só que no caso de refugiados a gente parece ter quase
157		certeza do que eles precisam né. Porque a gente está recebendo é, como a
158		gente faz até com hóspede na nossa casa também, a gente pensa que sabe
159		o que eles precisam, mas a gente não sabe, a gente tem que assumir que a
160		gente não sabe o que as pessoas precisam, a gente precisa lidar com elas
161		né.
162	Pesquisadora	Para descobrir realmente
163	Voluntária	É para descobrir claro.
164	Pesquisadora	As necessidades
165	Voluntária	Sim.

A partir da linha 144, trago o seguinte questionamento: “Como é passado pela Cáritas o que é um curso de língua portuguesa como língua de acolhimento?”. O termo “passado” pressupõe que informações foram previamente transmitidas aos professores voluntários antes de iniciarem suas práticas em sala de aula. Ao iniciar a frase com “como”, meu objetivo é descobrir de que forma essas informações são dadas aos professores, ou seja, existe um treinamento? Existem regras, ou conselhos aos professores?

Em sua resposta, a docente traz a sua avaliação presente na linha 149: “a gente faz aqui não é diferente de qualquer relação de sala de aula”. Em “a gente faz” encontra-se uma generalização, pois a professora está falando de todos os professores que atuam no projeto. A partir da negação “não é diferente” ela realiza uma contestação a ideia de que o ensino de uma língua de acolhimento seja diferente ao ensino de qualquer outra língua.

Na linha 156, ainda em sua resposta, ela diz “Só que no caso de refugiados a gente parece ter quase certeza do que eles precisam né”. Novamente o “a gente” aparece transmitindo a ideia de que ela inclui todos os envolvidos em sua fala. Quando ela utiliza o sintagma “parece”, demonstra a ideia de aparentar saber o que o outro precisa. Em seguida ela utiliza a conjunção “porque” para explicar a motivação por traz dessa ideia de parecer entender as necessidades dos refugiados: “Porque a gente está recebendo”.

Quando ela diz: “é como a gente faz até com hóspede na nossa casa também, a gente pensa que sabe o que eles precisam, mas a gente não sabe”. Ela dá seguimento a sua fala utilizando a conjunção “como” para realizar uma comparação entre a recepção dos refugiados e a recepção de um hóspede em casa, pois em ambos os casos pensamos saber o que as pessoas precisam. Ela segue utilizando a conjunção “mas” para indicar contrariedade de ideias, problematizando a questão de pensarmos que sabemos as necessidades dos outros apenas porque os estamos recebendo. A professora encerra dizendo “a gente precisa lidar com elas né”. O sintagma “lidar” significa tratar, construir relações. A resposta da docente traz a conclusão de que não se devem realizar suposições acerca das necessidades alheias, pois essas necessidades serão reveladas através das relações que vão sendo construídas a partir do convívio.



Na cena 5, a voluntária relembra questões da primeira entrevista apresentando suas reflexões sobre o papel ideal de professor. De acordo com sua visão, o professor, não somente de língua como acolhimento, mas qualquer professor tem o papel de construir uma relação com o aluno, partindo da ideia de que ele pode não saber as reais necessidades desse aluno. Ou seja, o professor está em constante aprendizado sobre as necessidades de seus alunos, é uma relação construída dia a dia e que, por isso, não pode ser predeterminada

Essa construção pode ser vista como uma forma de acolhimento, pois coloca o professor no papel de sujeito de confiança e que está presente na vida dos alunos por um determinado período de tempo.

#### **Cena 6 - “acredito que a gente tem que acabar com esses rótulos”**

Linha	Participante	
167	Pesquisadora	É agora tá quase no final. Então, você fala de “se colocar no mundo, se
168		colocar como um eu.” Você acredita que a sala de aula também deve ser
169		um espaço de construção do eu e da desconstrução dessa categoria de
170		refugiados?
171	Voluntária	Sim, acredito a gente tem que acabar com esses rótulos até mesmo de
172		aluno. Aluno é um rótulo muito sério né, mas não sei se é um espaço de
173		construção, mas só de abertura para que ele se ponha porque essa é a
174		grande presunção também da escola de que ela vai ajudar você a se
175		construir a se formar acho que não é isso. A pessoa já está ali né, ela já
176		existe com seus desejos, com suas necessidades, com seus
177		ressentimentos, mas você tem que ser um canal aberto para que ela se
178		coloque, se você abrir ela vai começar a se colocar se não vai ajudá-la a
179		se construir, isso é um caminho que a gente percorre mais sozinho né.
180		Essa noção de ajudar alguém a se formar, a se construir ela também é
181		muito problemática porque ela que cria essas necessidades prévias né.

Essa cena inicia-se com meu questionamento: “Você acredita que a sala de aula também deve ser um espaço de construção do eu e da desconstrução dessa categoria de refugiados?”. Os sintagmas “construção” e “desconstrução” apresentam

as ideias de fazer e desfazer modos de pensar, ou seja, a sala de aula como um local neutro, onde as pessoas não são identificadas a partir de um rótulo, mas sim, a partir do que apresentam como pessoa. A repetição do elemento “construção”, variando apenas a ausência ou a presença do prefixo “des-” sugere uma oposição entre “construção de x”/“desconstrução de y”, em que “x” corresponde a “eu” e “y”, a “essa categoria refugiado”, ressaltando-se o emprego do demonstrativo “essa”, índice de afastamento do locutor em relação ao que se diz. Esses elementos estabelecem um julgamento pré-construído na pergunta formulada. Desse modo, não se trata apenas de esperar uma resposta positiva ou negativa para o que se pergunta, mas observar a formulação de posicionamentos alternativos e à oposição apresentada também.

Parece ser justamente essa outra maneira de formular o que se busca realizar, já que, em sua resposta, a docente diz: “mas não sei se é um espaço de construção, mas só de abertura para que ele se ponha”. A partir da conjunção adversativa “mas”, supõe-se a ideia de contrariedade a visão de sala de aula como um lugar de construção e seguindo ela utiliza o a conjunção “mas” novamente, transmitindo uma ideia de restrição a função da sala de aula com um local apenas de “abertura” para que o aluno se manifeste.

Na cena 6, a sala de aula é tratada pela voluntária como um espaço para se colocar e para se construir, pois, é a partir disso que surgem as ideias de necessidade prévias o que demonstra que a voluntária tem consciência de que as aulas não podem funcionar a partir desses pensamentos. Ao mesmo tempo ela precisa agir dentro desses pressupostos, principalmente em cenas anteriores da primeira entrevista ela diz que eles não possuem uma sala de aula, o quadro é pequeno, não há uma estrutura adequada e isso dificulta o andamento das aulas.

#### **Cena 7 - “Isso é uma questão de afeto”**

Linha	Participante	
237	Pesquisadora	Ok. Eu perguntei também se eles criavam algum tipo de laço com você.
238		E você falou que eles acabam criando né algum tipo de laço após um
239		tempo.Você acha então que é importante então a criação da relação
240		professor/ aluno mais próxima?
241	Voluntária	Sim, sempre, em qualquer contexto. Qualquer contexto de ensino

242		acho importante. Não to dizendo necessariamente de você ir à casa da
243		pessoa nem nada, mas uma relação mais próxima é sempre bom né,
244		sempre ideal né.
245	Pesquisadora	Facilita então a aprendizagem deles?
246	Voluntária	Sim. Isso uma questão de afeto. Mesmo que você não troque telefone
247		com o aluno você tem uma relação afetuosa né o que já é uma relação
248		mais próxima. Você tem que dar essa abertura, essa questão do
249		acolhimento. E não acontece, não tem que acontecer só com o refugiado
250		tem que acontecer em todas as situações possíveis, em todos os
251		contextos possíveis.

Essa cena inicia-se com o seguinte questionamento que faço: “Você acha então que é importante então a criação da relação professor/aluno mais próxima?” O termo “importante” supõe uma escala de prioridades, ou seja, o que é importante e o que não possui tanta importância. Essa escala de importância está ligada ao segmento “criação da relação professor/aluno mais próxima”. O segmento “mais próxima” dá a ideia de que já existe uma relação professor/ aluno pré-estabelecida no contexto de sala de aula, mas que essa relação pode ser mais forte, principalmente quando se trata de alunos que não dominam o idioma e que precisam dar esse passo para se estabelecer na sociedade. Diante do que se expôs anteriormente, a pergunta parece prever uma aliança explícita entre X e Y, sugerindo apenas uma confirmação.

Em sua resposta, a voluntária diz “Sim, sempre. Em qualquer contexto”. O vocábulo “sempre” vem generalizando a questão de proximidade, deixando claro que a voluntária acredita que a proximidade é importante em sala de aula. Mais a frente com o segmento “Em qualquer contexto” o pronome “qualquer” transmite a ideia de não determinação, ou seja, a mesma expõe que essa proximidade não pode ser algo apenas característico da situação de sala de aula para refugiado, mas, sim, de todos os contextos de ensino.

Na cena 7 temos a relação professor/aluno com uma questão de afeto importante para o processo de aprendizagem do aluno, não somente no contexto dos refugiados mas em qualquer contexto de ensino, pois o professor que busca construir uma relação de afeto com seu aluno trabalha visando seu crescimento

intelectual e psicológico. Ao contrário do professor que se distancia do alunado criando uma relação de medo que dificulta o desenvolvimento do aluno, que não se sentirá seguro para se colocar dentro daquele ambiente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, interroguei as práticas de acolhimento a refugiados, buscando compreender de que modo se configuram os saberes e os sentidos que sustentam essas práticas através de uma entrevista reflexiva com uma professora voluntária. Trata-se de uma investigação que mantém vínculo com um problema atual e urgente: o acolhimento a refugiados em um momento em que o fluxo de deslocamentos forçados chegou ao mais alto número, desde a Segunda Guerra Mundial. É um momento em que organismos internacionais procuram soluções para essa questão. Embora se trate de um contexto específico, ou seja, o ensino de língua portuguesa para refugiados no Rio de Janeiro-Brasil, as questões que emergem dessa prática dizem respeito a diferentes esferas da vida social. As dificuldades encontradas por refugiados são, em certa medida, vivenciadas também por parcelas mais vulneráveis de nossa população.

Nessa direção, esta pesquisa foi desenvolvida com propósito de buscar uma reflexão sobre a prática docente dentro desse contexto específico de ensino. Foi apresentado o olhar reflexivo de uma voluntária que atua duas vezes por semana como professora de língua portuguesa para refugiados árabes e que, a partir de seu contato, trouxe uma perspectiva ampliada a respeito das tensões que constituem essa prática. Busquei, mesmo que brevemente, lançar um olhar à minha participação na interação, focando as perguntas que fiz à professora. Nesse processo interativo-reflexivo, passei a ver a sala de aula como um espaço onde professor e aluno se colocam como sujeitos, um local onde o ser humano se apresenta por vezes de modo diverso ao que textos teóricos pré determinam.

Recorri às práticas discursivas como base teórica para analisar as cenas da entrevista. De acordo com Maingueneau (2015) a enunciação ocorre dentro de um espaço através do discurso; sendo assim, a voluntária se coloca em cena dentro de seu espaço de enunciação, a sala de aula, dialogando sobre si mesma como docente naquela situação de ensino.

Dentro das práticas discursivas temos o interdiscurso (MAINGUENEAU, 2015) que, nas análises, é visto a partir da relação feita entre as cenas, com outros textos e entre as próprias entrevistas visto que existe uma diferença de três meses de uma para outra. Isso foi feito de forma a acompanhar o desenvolvimento da turma e

relacionar os puzzles apresentados na primeira entrevista com os *puzzles* (CHAVES, 2011) apresentados na segunda.

Com a Prática Exploratória (MORAES BEZERRA, 2003), não existem sujeitos de pesquisa, mas sim, um trabalho colaborativo em prol da compreensão a respeito de uma parte do campo pedagógico ainda pouco explorada. Assim, minha perspectiva com este estudo é que ele colabore para criação de entendimentos sobre o tema abordado, incentivando novas pesquisas sobre o mesmo, mostrando a importância do trabalho docente que age como uma ponte, devolvendo o poder, que só a língua pode dar, as pessoas em uma situação delicada como a do refúgio.

Esta pesquisa apresentou a voz de uma voluntária docente que busca aliar suas práticas didáticas ao afeto de forma a ser uma aliada no desenvolvimento desses alunos como futuros cidadãos do país que os acolhe. Ela se torna um exemplo não só de professora, mas também de ser humano, pois dedica seu tempo para olhar para o próximo e estender a mão para levantá-los após a queda psicológica causada pela situação de refúgio.

Em sua sala de aula não prevalece apenas a cultura brasileira e a língua portuguesa. Essa voluntária, com toda sua sensibilidade e carinho, mostra aos seus alunos que suas opiniões, sua língua nativa e sua cultura são importantes e não podem ser deixadas para trás. O caminho da integração de línguas e culturas tem sido trilhado por essa voluntária, que visa apenas o desenvolvimento e o bem estar de seus alunos. Tem sido proposto também por diversos autores citados nesta pesquisa que buscam, através de seus artigos, transmitir conhecimento ao público dessa realidade tão presente na atualidade – ou seja, o acolhimento a refugiados... – ao mesmo tempo em que buscam, através de grupos de pesquisa, dialogar sobre estratégias de ensino e desenvolvimento de materiais que contemplem esse contexto de aprendizagem.

A presente dissertação apresentou reflexões acerca do cotidiano de uma docente, mas que é similar ao cotidiano de todos os docentes e voluntários que trabalham na Cáritas e buscam a cada dia – em cada aula ou nas diversas outras funções como atendimento psicológico, orientação legal – promover ferramentas que possibilitem que a pessoa saia da condição de refugiado e volte à condição de sujeito.

Nos relatos, foram tratados temas diversos como: acolhimento, relação professor/aluno, regras institucionais, produção de material didático, solidão, preparo

docente, autorreflexão, cotidiano de sala de aula, necessidades, desafios, sistemas de aula, estrutura do ambiente de ensino. Esses mesmos elementos foram re-discutidos na segunda entrevista. Algumas situações mudaram, os alunos se tornaram mais frequentes, a turma se estabilizou, e isso, contribuiu para a construção da linearidade na produção das aulas.

Aulas, que antes eram ministradas no hall do 11º andar, foram transferidas para uma sala com ar condicionado, mesa, cadeiras e quadro. Essa mudança pareceu colaborar para andamento do curso de português desses alunos, pois, já não demonstravam vergonha para tirar dúvidas e se comunicar. A relação entre a professora e os alunos estava mais próxima. Era perceptível a existência da amizade entre eles. Isso se deu através da forma que a docente os via, como colegas aprendendo juntos, não como refugiados.

De acordo com Agamben (2002, p.134), um simples exame do texto da declaração de 1789 (Declaração de direitos do homem e do cidadão) mostra, de fato, que é justamente a vida nua natural, ou seja, o puro fato do nascimento, que se apresenta como fonte e portador de direito para qualquer ser humano. Logo, um fator garantidor de direito em um país é o nascimento ou a herança genética. Os refugiados são pessoas que perderam o direito de viver em seus países devido à perseguição política, religiosa ou a guerras, então ao chegar ao Brasil são amparados pela lei. Para Agamben (2002, p.141)

O refugiado deve ser considerado por aquilo que é, ou seja, nada menos que um conceito-limite que põe em crise radical as categorias fundamentais do Estado-nação, do nexa nascimento-nação àquele homem-cidadão, e permite assim desobstruir o campo para uma renovação categorial atualmente inadiável, em vista de uma política em que a vida nua não seja mais separada e excepcionada no ordenamento estatal, nem mesmo através dos direitos humanos.

Sendo assim, o autor apresenta a ideia de que é necessária uma revisão nos conceitos a respeito de quem é ou não cidadão, pois não se deve dizer que o refugiado não pode ser um cidadão apenas por não ter nascido naquele país ou por não ter ligações genéticas que o vinculem ao mesmo. A crise dos refugiados traz à tona a necessidade de mudança de paradigmas, já que não considerá-lo um cidadão é uma forma de excluí-lo da sociedade.

Para delimitar o campo discursivo (MAINGUENEAU, 2015) no qual estamos trabalhando é importante observar que nos referimos ao campo de pesquisa para

refugiados. Podemos dizer que esse campo se constrói na fronteira entre dois campos discursivos de pesquisa. De um lado a expressão “ensino de português” remete ao campo pedagógico e “para refugiados” que remete aos campos político/jurídico. Os refugiados se encontram no campo político, pois são cidadãos de direitos e jurídico porque está na lei.

Esses direitos podem ser reconhecidos através dos anexos das aulas preparada pela docente, pois, através dessas aulas, ela constrói com alunos conhecimento necessário para que eles façam uso de seus direitos. Na aula sobre mobilidade urbana, está presente o direito à locomoção; na aula sobre doenças, percebe-se a reflexão sobre o direito a saúde. Na própria sala de aula, eles já estão exercendo um direito, que é a educação. No anexo que apresenta a aula sobre mobilidade urbana, também há um texto que faz uma crítica à educação no transporte público. Com esse simples texto, a professora estimula nos alunos o exercício de outro importante direito que é o da liberdade de opinião e expressão.

Entendo que a partir do momento que o Brasil aceita receber refugiados está garantindo a essas pessoas o direito que lhes foi tomado em suas pátrias, que é o direito a vida. Temos um longo caminho a percorrer para que os refugiados possuam uma qualidade de vida melhor nos países que os acolhem; contudo, o Brasil foi o primeiro na América Latina a dar esse passo importante. A partir dos estudos e pesquisas sobre a questão, conseguiremos compreender melhor essa situação e descobrir a melhor forma de ajudar essas pessoas a trilhar um novo caminho distante dos horrores da guerra ou de outros dramas.



## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua 1*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

Allwright, D. (2003). Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. In Ellis, Rod (ed.) *Language Teaching Research*. London: Arnold, 7 (2), 113-141.

AMADO, R.S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*, v. 7, 2014, s.p. Disponível em: <[http://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113)>. Acesso em 03/02/2018.

ARANTES, P.C.C; DEUSDARÁ, B; ROCHA, D. *Ensino de línguas com refugiados: Implicações éticas, políticas e conceituais em tempos de biopoder*. Caderno de Letras da UFF Dossiê: línguas e culturas em contato n.53, p.167-185. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/viewFile/306/159>>. Acesso em 03/02/2018.

ARANTES, P.C.C; DEUSDARÁ, B. Português para refugiados: aliando pragmática e discurso em resposta a uma demanda concreta. *Letrônica*, v.8: 45, 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/19621>>. Acesso em 03/02/2018.

ARANTES, P.C.C; DEUSDARÁ, B; BRENNER, A.k. Língua e alteridade na acolhida a refugiados: por uma micropolítica da linguagem. *Fórum Linguístico*. V.13, n.2, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n2p1196>> Último acesso em: 03/02/2018

BALTAR, Marcos. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

BARBISAN, L.B. *Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot*. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29792/18411>>. Acesso em 03/02/2018.

BARRETO, Luiz Paulo Teles Ferreira. *A proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas*. Brasília, ACNUR. Ministério da Justiça, 2010;

BRASIL. Lei nº 9.474 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 jul. 1997, p. 15822.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira. Brasília: MECSEF, 1998.

CHAVES, A.L.E. Prática Exploratória: Uma experiência libertadora. Disponível em: <[sociodialeto.com.br/edicoes/9/28092011072609.pdf](http://sociodialeto.com.br/edicoes/9/28092011072609.pdf)> Acesso em: 03/02/2018

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo, Loyola, 1996.

GROSSO, M.J.R. Língua acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. Brasília, v.9, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/5665/4694>>. Acesso em 03/2/2018.  
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n2p1196>>. Último acesso em 03/02/2018.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. 1ª Ed.- São Paulo: Parábola editorial, 2015.

\_\_\_\_\_. *Gênese dos discursos*. - São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILLER, I.K. de; MORAES BEZERRA, I.C.R. *Professor: um profissional em construção permanente*. Rio de Janeiro: Departamento de Letras – PUC-Rio, 2004.

\_\_\_\_\_. *Prática Exploratória: Dezembro 2006* - MILLER, I. K. . - Disponível em: <[http://praticaexploratoria.blogspot.com/2006\\_12\\_01\\_archive.html](http://praticaexploratoria.blogspot.com/2006_12_01_archive.html)>. Acesso em 03/02/2018.

\_\_\_\_\_. Prática Exploratória: Questões e Desafios. In: Gil, G., Abrahão, M. H.. (Org.). *A formação do professor de línguas: os desafios do formador*. Editora Pontes, 2008, v. , p. 145-165.

MORAES BEZERRA, I.C.R. Prática Exploratória, Um caminho para o entendimento. *Pesquisas em Estudos Pedagógicos, Instituto de Pesquisa em Estudos de Línguas*, PUC-Rio, Rio de Janeiro, v. 2, n.2, p.58 – 72, 2003.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Refúgio em números. Disponível em: <<http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2017/refugio-em-numeros-2010-2016.pdf>>. Acesso em:27/06/2018

PÊCHEUX, M. “A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani et. al. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997, p. 311-319.

RIZENTAL, Sabrina Sant’Anna. Uma sala para muitas línguas: transpondo fronteiras e unindo as diferenças para um aprendizado mais humanizador. *Revista intercâmbio*, v.XXXIII: 108-124, 2016. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

ROCHA, D; DAHER, M.D.C; SANT’ANNA, V.L. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: Reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*, 2004. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132/896>>. Acesso em: 3/2/2018.

RODRIGUES, R.L.A. A Prática Exploratória como modo de fazer ético e profissional. Disponível em: <[http://maxwell.vrac.puc-rio.br/24050/24050\\_3.PDF](http://maxwell.vrac.puc-rio.br/24050/24050_3.PDF)>. Acesso em 03/02/2018.

NETO, A. Borges. Orlandi e Foucault: Interdiscurso e formação discursiva. 6 Nov. 2013. Disponível em: <<http://webartigos.com/artigos/orlandi-e-foucault-interdiscurso-e-formacao-discursiva/115067/>>. Acesso em: 22/04/2018

SOUZA, E. V. MARIA. Enunciação, dialogismo, discurso e interdiscurso: deslocamentos e aproximações. *Revista do Gelne, UFPB*. Vol. 9 - Nos. 1/2 – 2007. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/gelne/article/viewFile/11391/8028>>. Acesso em: 22/04/2018.

ROCHA, DÉCIO. Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade. *Ling. (dis)curso*, Tubarão, v. 14, n. 3, p. 619-632, dez. 2014. Disponível em <[http://scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-76322014000300619&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322014000300619&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 20/05/2018.

PEREIRA, GISELDA. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoa em situação de refúgio no Brasil. *Caderno de Pós-Graduação em Letras (PPGL-UPM)*, v. 17, n. 1, 2017, ISSN: 1809-4163. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/10248>>. Acesso em: 22/05/2018.

## ANEXO A – Material de aula- chamadas telefônicas

A: Alô!  
 B: Oi! Aqui é o Fernando. A Helena está?  
 A: Não tem ninguém com esse nome aqui.  
 B: Desculpe, foi engano.  
 A: Nada! Tchau!

A: Lojas americanas, Saens Peña, boa tarde.  
 B: Boa tarde. Posso falar com o Sr. João Carvalho Peçanha?  
 A: Ele não está no momento. Quer deixar recado?  
 B: Por favor, pode pedir para ele ligar para o consultório do Dr. Diogo Bessa de Almeida?  
 A: Ele tem o telefone?  
 B: Tem sim. Obrigada.  
 A: De nada.

A: Alô!  
 B: Oi, mãe, sou eu!  
 A: Oi, Júlia! Você já está vindo almoçar?  
 B: Ainda não. Tenho aula na faculdade. Alguém me ligou?  
 A: Sim. Um professor seu.  
 B: Que professor? O que ele queria? Que horas ele ligou?  
 A: Ai, filha, desculpe... Esqueci de anotar o recado.  
 B: Po, mãe! Ele deixou o número?  
 A: Sim: 9966-7634.  
 B: Vou retornar a ligação, então. Beijos!  
 A: Beijos, querida!



**Ligar; anotar; telefonar**  
 Deixar recado / Deixar número (de telefone) / Deixar telefone

Retornar a ligação = ligar de volta (ligar para a outra pessoa)

X

Responder a ligação = Atender o telefone

Alguém não está no momento. = Alguém não se encontra no momento.

Alguém/ ninguém

Algum(a), nenhum(a)

Alguém ligou?

Algum aluno ligou?

Não, ninguém ligou.

Não, nenhum aluno ligou.

Algo/ Alguma coisa/Nada

Ele disse algo/ alguma coisa?

Não. Ele não disse nada.

**Coloque as frases em ordem:**

Ele está ocupado **no momento**.

OK. Eu ligo mais tarde. Obrigado.

Alô! É da farmácia Venâncio?

Eu queria falar com o Sr. Carlos Eduardo, o farmacêutico. Ele se encontra?

Sim. Pois não?/O que deseja?

## ANEXO B - Material de aula- chamadas telefônicas 2

Cárítas Arquidiocesana do Rio de Janeiro  
Curso de Português para Refugiados e Solicitantes de Refúgio  
Turma de Árabe

Professor: \_\_\_\_\_



Pedro: Alô!

Roberto: Alô, Pedro! É o Roberto, tudo bom?

Pedro: Tranquilo. E você?

Roberto: De boa. O que você está fazendo agora? Você quer ir ao cinema com a galera?

Pedro: Ah, que pena, não posso. Estou estudando, tenho prova amanhã.

Roberto: Beleza, então tá.

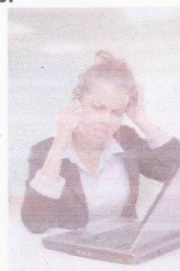
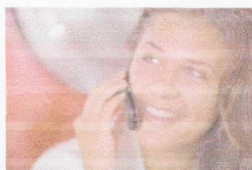
Pedro: Que filme vocês vão ver?

Roberto: A gente ainda não sabe. Mas depois vamos comer uma pizza.

Pedro: Bom filme! Divirtam-se!

Roberto: Valeu, cara! Um abraço!

Luana quer ir à praia com a sua amiga Carla, mas ela está muito ocupada no momento. Complete o diálogo entre as duas:



Carla: Alô!

Luana: \_\_\_\_\_, Carla! Aqui \_\_\_\_\_ a Luana. \_\_\_\_\_?

Carla: \_\_\_\_\_?

Luana: Também. Você quer \_\_\_\_\_ comigo agora?

Carla: Ih, não vai dar! Eu \_\_\_\_\_ (trabalhar).

Luana: E mais tarde?

Carla: Também não posso. Hoje à tarde eu \_\_\_\_\_ (fazer compras) com a minha mãe.

Luana: Então tá. Eu te ligo amanhã! Um beijo!

Carla: Beijinhos! Tchau, tchau!

## ANEXO C – Material de aula- mobilidade urbana

Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro  
Curso de Português para Refugiados e Solicitantes de Refúgio  
Tema: Mobilidade Urbana



<http://www.rio.rj.gov.br/web/fpj/exibeconteudo?id=5841471>

### **No Campo de Santana, alguém pede uma informação:**

**Priscila:** Com licença, poderia me dar uma informação? Onde fica a Avenida República do Chile?

**Wellington:** Ih, a Avenida Chile? É meio longe daqui... Você pode pegar um ônibus, o 368, ou o metrô aqui da Estação Central e descer na Estação Cinelândia.

**Priscila:** Não dá pra ir a pé?

**Wellington:** Dá, mas anda um pouquinho! É só seguir por essa rua, até o final do Campo de Santana, virar à esquerda, depois se informar melhor sobre o caminho.

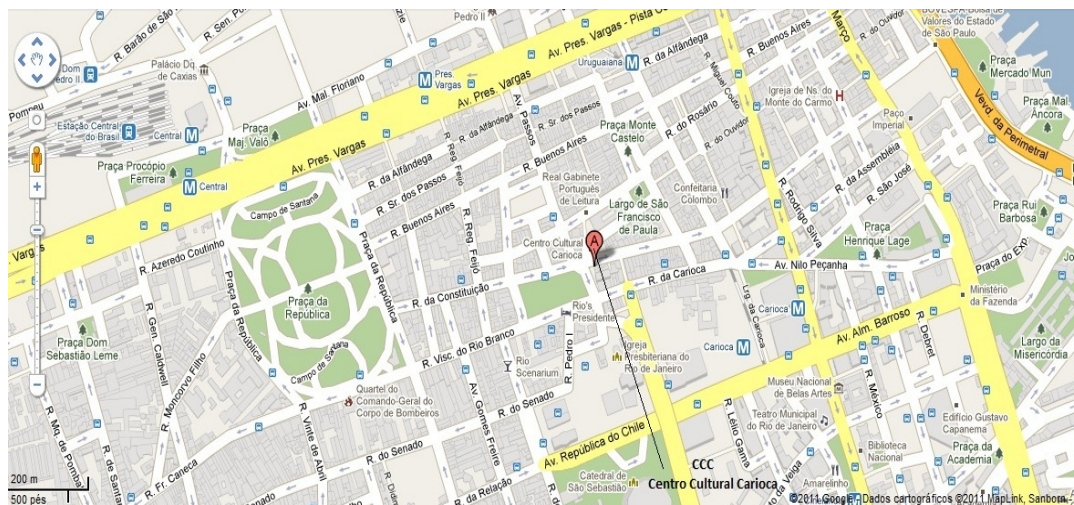
**Priscila:** Beleza! Obrigada, viu!

**Wellington:** Nada!



<https://edufoesporteelazer.wordpress.com/2011/03/27/campo-de-santana-e-lazer-relaxante-e-ar-puro/>

**A pé, de ônibus, de metrô, de trem... Você sabe se locomover pelo Centro do Rio?**



**Vocabulário:**

**ADVÉRBIOS**

Aqui

Lá

Ali

Perto

Longe

À direita

À esquerda

Paralelo(a) a

Transversal a

**EXPRESSÕES**

Anda um

pouquinho/ anda

um bocado/ anda muito

368 – três, meia(?),oito

Beleza! /Valeu!

**VERBOS**

Ficar

Pegar

Virar

**ESTAR X FICAR**

- O verbo **estar** é usado para indicar a localização **temporária** (pessoas, objetos, **coisas móveis**).
- O verbo **ficar** é usado para indicar a localização **permanente** (casa, cômodos, ruas, prédios, **coisas imóveis**).

O trem **está** na Plataforma 8H.

A Central do Brasil **fica** na Avenida Presidente Vargas.

Onde **está** a minha chave? Não consigo achar...

Onde **fica** a Faculdade de Enfermagem?



**Exercícios:**

1 - Complete com **FICAR** ou **ESTAR**:

Não sei onde \_\_\_\_\_ o meu relógio. Vocês viram?

Nós precisamos ir ao Ministério do Trabalho. Você pode nos informar onde \_\_\_\_\_?

As professoras já \_\_\_\_\_ na sala, esperando pelos alunos.

A minha cidade \_\_\_\_\_ no interior do país.

Onde \_\_\_\_\_ a Rua República do Líbano?

2 - Observe o mapa da página anterior. Diga a localização do que se pede. Utilize os advérbios e expressões aprendidas.

Exemplo:

- Onde fica a Rua do Ouvidor?

- A Rua do Ouvidor fica/é paralela à Rua do Rosário.

- a) Onde fica o Centro Cultural Carioca?
- b) Onde fica o Palácio Duque de Caxias?
- c) Onde fica a Praça Procópio Ferreira?
- d) Onde fica a Rua da Alfândega?

**Música:EU NÃO SOU DA SUA RUA** (*Arnaldo Antunes / Branco Mello*)

Eu não sou da sua rua,  
Eu não sou o seu vizinho,  
Eu moro muito longe, sozinho.

Estou aqui de passagem.  
Eu não sou da sua rua,  
Eu não falo a sua língua,  
Minha vida é diferente da sua.

Estou aqui de passagem.

Esse mundo não é meu,  
Esse mundo não é seu.

## ANEXO D - Material de aula- transportes públicos

Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro

Curso de Português para Refugiados e Solicitantes de Refúgio

Turma de Árabe

População do Rio reclama dos problemas nos transportes públicos

**Bernardo Tabak** da TV Globo, no Rio

O ano de 2009 foi de problemas nos trens, no metrô e nas barcas do Rio. E 2010 já teve seus problemas. No último dia 18, um trem andou por alguns quilômetros, a cerca de 100 km/h, sem maquinista. Falhas na conexão direta Pavuna-Botafogo do metrô levaram até o governador Sérgio Cabral a reclamar.

### População e especialista fazem críticas

Entre os usuários, as reclamações superam, e muito, os elogios. Superlotação, calor e atrasos lideram o ranking das críticas.

“Quando chove, as barcas demoram muito e, às vezes, param”, conta Maria Teresa Ferreira.

“Disseram que o metrô ia melhorar com a conexão direta Pavuna-Botafogo, mas piorou. Os vagões estão superlotados”, critica o mecânico Ernani Ferreira.

**Abaixo estão algumas outras situações inconvenientes nos transportes públicos. Você já viveu alguma delas?**



**Dude...  
Stop the Spread,  
Please**  
It's a space issue.



## Não seja o Dj do ônibus



Respeite os outros passageiros.

Use fones de ouvido para escutar suas músicas.

Nem todos apreciam o mesmo estilo musical.

Seja cidadão, não seja egoísta.

**ANEXO E - Material de aula- verbos**

**Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro**  
**Curso de Português para Refugiados e Solicitantes de Refúgio**  
**Turma de Árabe**

**Saber X conhecer**
**Saber = habilidade**

Ex. Eu sei nadar.

Ela sabe alemão.

**Conhecer = experiência**

Ex. Eu conheço a Síria.

Eu conheço aquela menina.

**Observe:**

- Eu sei onde fica essa cidade, mas não conheço. (nunca fui lá)
- Eu sei quem é este rapaz, mas não conheço. (não fomos apresentados)

**Abaixo estão algumas coisas do Brasil? Você sabe o que são? Você conhece?**

Farofa

Arroz com feijão

Pão de queijo

Cafezinho

Brigadeiro

Caldo de cana

Tapioca

Samba

Chorinho

Carnaval

Capoeira

Rede

Pão de açúcar

Cristo Redentor

Floresta Amazônica

Açaí

Guaraná

X-tudo

Baile funk

Havaianas (chinelos)

Chimarrão

Mate

Churrasco

Chope

Praia

Água de coco

Cachaça

Caipirinha

**Saber X conhecer : Exercícios**

(Lembre-se: Saber é intelectual. Conhecer é prático.)

Eu sei seu nome. Eu sei qual é a capital da Inglaterra. Eu sei onde fica a padaria mais próxima. Eu conheço você. Eu conheço a capital da Inglaterra. Eu conheço a padaria mais próxima.

Complete com o verbo **saber** ou **conhecer**:

Vocês \_\_\_\_\_ a Irlanda?

- Não \_\_\_\_\_, não, mas

\_\_\_\_\_ onde ela fica no mapa.

\_\_\_\_\_ que vocês iam dizer isso...

Aquele homem \_\_\_\_\_ o Brasil muito bem.

Madalena não \_\_\_\_\_ cozinhar.

Que dia eles vão se casar? Eu não \_\_\_\_\_.

Frederico \_\_\_\_\_ falar alemão, francês e russo.

Eles não \_\_\_\_\_ esta cidade.

Ele \_\_\_\_\_ sobre o que estou falando.

Nós \_\_\_\_\_ nadar.

Vocês \_\_\_\_\_ Manaus?

Seu pai já \_\_\_\_\_ o seu namorado?

Você \_\_\_\_\_ que horas começa o show?

**ANEXO F - Material de aula- formulário**

Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro

Curso de Português para Refugiados e Solicitantes de Refúgio

Turma de Árabe

Diálogo:

*Em uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA)*

Maria: Bom dia, preciso de um clínico geral, por favor.

Recepcionista: Preciso dos documentos da senhora. Preencha essa ficha enquanto aguarda ser chamada pelo médico.

**FICHA MÉDICA**

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

IDADE:

TIPO SANGUÍNEO:

PESO:

ALTURA:

TEM OU JÁ TEVE ALGUMA DESSAS DOENÇAS?

ASMA ( ) BRONQUITE ( ) DIABETES ( ) HIPERTENSÃO ( )

PROBLEMA CARDÍACO ( ) ENXAQUECA ( )

TEM ALGUM TIPO DE ALERGIA (ALIMENTOS, REMÉDIOS, INSETOS)? SIM ( )

NÃO ( ) ESPECIFIQUE: \_\_\_\_\_

Doutor Carlos: Sra Maria de Fátima Silva Rodrigues, consultório 3.

Maria: Bom dia, doutor.

Dr. Carlos: Bom dia. Como posso ajudá-la?

Maria: Não me sinto bem. Tenho dores de cabeça, febre e manchas no corpo.

Dr. Carlos: Pode ser dengue. Vou te examinar e pedir um exame de sangue.

## ZIKA, CHIKUNGUNYA E DENGUE: FIQUE ATENTO À TABELA DE SINTOMAS

SINTOMAS	ZIKA	CHIKUNGUNYA	DENGUE
<b>FEBRE</b>	<i>É baixa e pode estar presente</i>	<i>Alta e de início imediato. Quase sempre presente</i>	<i>É alta e de início imediato. Sempre presente</i>
<b>DORES NAS ARTICULAÇÕES</b>	<i>Dores leves que podem estar presentes</i>	<i>Dores intensas e presentes em quase 90% dos casos</i>	<i>Dores moderadas e quase sempre presentes</i>
<b>MANCHAS VERMELHAS NA PELE</b>	<i>Quase sempre presente e com manifestação nas primeiras 24h</i>	<i>Se manifesta nas primeiras 48h. Pode estar presente</i>	<i>Pode estar presente</i>
<b>COCEIRA</b>	<i>Pode ser de leve a intensa e pode estar presente</i>	<i>Presente em 50 a 80% dos casos intensidade leve</i>	<i>É leve e pode estar presente</i>
<b>VERMELHIDÃO NOS OLHOS</b>	<i>Pode estar presente</i>	<i>Pode estar presente</i>	<i>Não está presente</i>

*Fonte: Governo do Estado do Rio de Janeiro*

E você? Quando foi ao médico pela última vez? O que estava sentindo?