

# Linguagem e subjetividades de venezuelanos em situação de refúgio no Brasil: perspectivas e desafios

*Lenguaje y subjetividades de venezolanos en situación de refugio en Brasil: perspectivas y desafíos*

Ana Sousa da Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

[ssousa\\_ana@hotmail.com](mailto:ssousa_ana@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-1198-8483>

## RESUMO

Ao longo da história da humanidade, a língua foi usada como instrumento de poder, de dominação e de pertencimento. Hoje em dia, a situação não é diferente. Ao se deslocarem, os venezuelanos em contexto de refúgio se deparam com a urgência de aprender o português e com todos os desafios que emergem a partir do uso (ou não) do idioma do país imigrado. Sendo assim, baseado em minha experiência empírica como professora e na minha pesquisa de mestrado, este artigo tem como objetivos: 1) apresentar um breve panorama sobre o contexto de refúgio dos venezuelanos no Brasil; 2) refletir sobre os desafios que essas pessoas afirmam enfrentar em suas trajetórias; 3) explicitar como se dá o funcionamento do curso “Português com Refugiados” e sua abordagem teórico-metodológica, além de pensar a prática docente neste contexto de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** refugiados venezuelanos; português com refugiados; linguística; Cáritas-RJ.

## RESUMEN

A lo largo de la historia de la humanidad, la lengua siempre se ha utilizado como instrumento de poder, dominación y pertenencia. Hoy en día, la situación no es diferente. Cuando se trasladan a Brasil, los venezolanos en el contexto de refugio se enfrentan a la urgencia de aprender el portugués, y a todos los desafíos que surgen del uso (o no) del idioma del país. Por lo tanto, basado en mi experiencia empírica como profesora y en mi investigación de maestría, este artículo tiene como objetivos: 1) presentar un breve panorama del contexto de refugio de los venezolanos en Brasil; 2) reflexionar sobre los desafíos que esas personas dicen enfrentar en sus trayectorias; 3) exponer el funcionamiento del curso de Portugués con Refugiados, su abordaje teórico-

metodológico y reflexionar sobre la práctica docente en este contexto de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras-clave:** refugiados venezolanos; português con refugiados; lingüística; Cáritas-RJ.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de reflexões construídas ao longo da minha experiência (2018-2022) como professora voluntária no Curso Português com Refugiados da Cáritas-RJ em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da minha pesquisa de mestrado em Linguística na UERJ, concluída em 2023. O objetivo da investigação foi refletir acerca dos atravessamentos e dos dispositivos mobilizados nos processos de construção das subjetividades dos sujeitos venezuelanos em situação de refúgio, que passam, dentre outros instrumentos, pela língua. Quanto aos participantes da pesquisa, eram pessoas maiores de 18 anos, residentes no Rio de Janeiro e alunos do mencionado curso “Português com Refugiados”. A metodologia empregada foi questionário *online*<sup>1</sup>, em 2022, a partir da participação de dez voluntários.

A pesquisa nos fez perceber que a língua emerge como fator vital no processo de reconstrução das relações dessas pessoas consigo mesmas e com o seu entorno; isso porque não é possível separar língua e cultura. Mendes (2015) ressalta que, ao ensinar língua, o professor não está só a ensinando, também está ensinando sujeitos a viverem em outra cultura, cuja língua é somente sua dimensão primeira. Assim, ao aprenderem o português, essas pessoas estão aprendendo uma *língua-cultura* (Mendes, 2015), visto que uma língua não se reduz a um instrumento, a estruturas gramaticais ou à representação de uma realidade prévia, mas, como defende Mendes (2015),

é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar os nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre as nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo à nossa volta (Mendes, 2015, p. 219).

---

<sup>1</sup> O questionário foi submetido e aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa da UERJ.

Dessa maneira, é por meio do ensino da língua portuguesa, que esses sujeitos aprendem modos de ser e de viver em português (Mendes, 2015), que lhes possibilitam, dentre tantas coisas, comunicar-se com pessoas outras; fazer-se entender em um hospital; maiores chances de conseguir um emprego etc. Essas situações geram maior segurança, inserção / integração e acolhimento social, fundamentais quando se vive fora do seu lugar de origem.

Por conseguinte, dissociar a língua da vida, do que as pessoas fazem e pensam, de toda a dimensão cultural e histórica que as abriga, é torná-la sem vida, sem sentido, sem função (Mendes, 2015, p. 212). Ao não considerarmos a língua como cultura, caímos na prática do ensino de certos aspectos culturais estereotipados, como “o samba é o ritmo do Brasil” e “o brasileiro gosta de cerveja”, referentes a uma generalização da cultura brasileira. Uma vez que existem muitos Brasis dentro do Brasil, reduzir a(s) cultura(s) brasileira(s) a determinados aspectos / expressões culturais não é ensinar cultura, mas sim restringi-la, empobrecê-la.

Não obstante, ressaltamos que aprender a língua portuguesa não é sinônimo de aceitação social ou colocação profissional dos venezuelanos em contexto de refúgio no Brasil, já que, ao estarem na condição de refugiados e, muitas vezes, em contextos de vulnerabilidade social, essas pessoas não gozam de prestígio social e podem sofrer preconceitos, como relatam. Contudo, esse contexto muda quando se trata de um imigrante europeu ou norte-americano, por exemplo. Enquanto o sotaque de um estrangeiro norte-americano ao falar português é considerado “atraente”, “engraçado<sup>2</sup>”, os venezuelanos afirmam que os brasileiros possuem muita dificuldade para entendê-los. Assim, cabe o questionamento: seria essa uma dificuldade do brasileiro em entender como os venezuelanos falam, ou uma dificuldade que se relaciona à ausência de aceitação de um falar estrangeiro que não é bem aceito socialmente? Como veremos ao longo desse artigo, a segunda opção parece ser a mais próxima da realidade desses sujeitos.

Essa realidade da “falta de entendimento” dos brasileiros do português falado pelos venezuelanos ilustra como a língua é utilizada para marcar hierarquias sociais:

---

<sup>2</sup> Adjetivos referidos a estrangeiros falando português, retirados da página: <https://pt.quora.com/Por-que-os-brasileiros-acham-engra%C3%A7ado-o-sotaque-dos-estrangeiros-no-portugu%C3%AAs-Por-que-riem-toda-vez-que-um-estrangeiro-tenta-falar-a-sua-l%C3%ADngua>. Acesso em: 19 jun. 2023.

quem tem direito a fala (e quem não); quem deve ser ouvido / entendido (e quem não); quem é aceito (e quem não). Como sinala Batista (2021), tais marcas de diferença são constantemente construídas e reforçadas na/pela língua, pois é a linguagem que constrói essas relações de diferença. Nesse sentido, é possível observar tanto a presença de um racismo de base linguística (*linguicismo*) quanto de base cultural (*eticismo* e *culturismo*), os quais podem ser considerados como

ideologias, estruturas e práticas que são usadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (materiais e imateriais) entre grupos que são definidos com base na língua (*linguicismo*) e na cultura ou etnicidade (*eticismo/culturismo*)” (Skutnabb-Kangas, 1988, p. 13 *apud* Skutnabb-Kangas, 2019, p. 28).

Desse modo, a aceitação (ou não) de um determinado falar brasileiro configura-se como a aceitação desse falante e do que ele representa para a sociedade. Logo, ao contrastarmos as realidades (estrangeiro europeu / norte-americano x estrangeiro venezuelano), é perceptível a quem é preferível que o poder / acesso a recursos seja dado e quem recebe os impactos de discriminações linguísticas, culturais, sociais.

Tecidas as reflexões acima, daremos seguimento à explicitação de um breve panorama da realidade de venezuelanos m situação de refúgio no Brasil, dentro do marco temporal 2017 - 2022, pois defendemos que não é possível falar de um grupo sem conhecer o seu contexto cultural, social e histórico. Para tal, pautar-nos-emos em dados atualizados, apresentados em relatórios oficiais do Governo e em dados apresentados pela Plataforma de Coordenação Interagencial para Refugiados e Migrantes da Venezuela (R4V).

Entre 2011 e 2020, o Brasil recebeu inúmeros pedidos de reconhecimento da condição de refúgio de inúmeras nacionalidades, tendo os haitianos destaque nesse período, representando, em conjunto com os venezuelanos, 72,2% do total de solicitações ao longo da última década (Silva *et al.*, 2021, p. 35), já entre os anos de 2017 e 2019, houve um pico nas solicitações, totalizando 82.552 registros, sendo 65,1% só de venezuelanos, como é possível observar na tabela 1:

Tabela 1: Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou de residência habitual (\*) - Brasil, 2011-2019

Países	Total
<b>Total</b>	265.729
VENEZUELA	153.050
HAITI	38.686
CUBA	11.550
CHINA	5.437
ANGOLA	5.247
BANGLADESH	5.768
NIGÉRIA	3.347
SENEGAL	8.969
COLÔMBIA	1.857
SÍRIA	4.992
OUTROS PAÍSES	26.826

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado.

(\*) Foi utilizada a variável "nacionalidade" de 2011 a 2015 e "país de nascimento" de 2016 a 2020.

Fonte: Silva *et al.*, 2021, p. 36.

Essa chegada massiva de venezuelanos no Brasil deu-se devido ao agravamento da crise política, social e econômica na Venezuela. Naquele contexto, como ressaltam Silva e Abrahão (2018), a grave crise que assola a Venezuela gera a falta de produtos de primeira necessidade e de comida para a população, que precisa se deslocar para o Brasil, especialmente para a cidade de Pacaraima, fronteira com a Venezuela, para adquirir arroz, farinha, óleo, sal e açúcar (Silva; Abrahão, 2018, p. 647).

Além disso, em junho de 2019, a partir do grande contingente de solicitações da condição de refugiados por parte dos venezuelanos, o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) reconheceu o cenário de grave e generalizada violação dos direitos humanos na Venezuela por meio da Resolução Normativa nº 29. A partir dessa resolução, foi possível a análise e a decisão, em bloco, de um conjunto significativo de processos solicitados para o reconhecimento da condição de refugiados oriundos desse país (Silva *et al.*, 2021, p. 20). Como resultado da mencionada Resolução, agilizou-se a análise dos processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado e refugiadas venezuelanas; tendo sido deferidos, em 2020, 24.030 processos. Esse número representou 96,6% das decisões de deferimento de refúgio do ano de 2020 (Silva *et al.*, 2021, p. 22). Além disso, Silva *et al.* (2021) ressaltam:

que também foram deferidos processos que envolviam solicitantes de refúgio sírios (93,0%), iraquianos (92,1%) e afegãos (87,5%). Por outro lado, os angolanos (3,2%) e os cubanos (3,9%) apresentaram os menores percentuais de deferimento [em 2020] (Silva *et al.*, 2021, p. 23).

A partir de março de 2020, por conta de pandemia de Covid-19, foram adotadas medidas de restrições à entrada de estrangeiros no país, como por exemplo a Portaria nº

654, de 28 de maio de 2021, artigo 2º, que determinava a restrição à entrada no país, de estrangeiros de qualquer nacionalidade, por rodovias, por outros meios terrestres ou por transporte aquaviário (Brasil, 2021). Consequentemente, houve uma diminuição do número de solicitantes: em 2020, 17.385 venezuelanos solicitaram o reconhecimento da condição de refugiado, que corresponderam a cerca de 60,2% do total de solicitações (Silva *et. al*, 2021, p. 9).

Em 2021, por sua vez, o Brasil recebeu 22.856 solicitações de reconhecimento de venezuelanos (Junger *et. al*, 2022, p. 11). À vista disso, os solicitantes venezuelanos representaram 75% do total de homens e 82,6% do total de mulheres que solicitaram reconhecimento da condição de refugiado ao Brasil no período analisado (Junger *et al.*, 2022, p. 14). Além disso, é interessante sinalar que a maioria desses sujeitos, tinha menos de 15 anos de idade (9.214) (Junger *et al.*, 2022), o que levanta a hipótese de que a vinda desse público jovem tenha sido para que eles se encontrassem com familiares já residentes no país.

Já em 2022, o número de solicitantes da Venezuela foi de 33.753 pessoas, o que corresponde a 67,0% dos pedidos recebidos pelo Brasil (Junger *et. al*, 2023, p. 10). Segundo Junger *et. al* (2023), esse público representou 64,4% do total de homens e 70,2% do total de mulheres solicitantes). Ademais, assim como no ano anterior, os menores de 15 anos continuaram sendo o maior grupo de pessoas solicitantes (12.444), seguido pelos grupos entre 25 e 40 anos (8.284) e entre 15 e 25 anos (7.821) (Junger *et. al*, 2023, p. 16).

Ao analisarmos o contexto de migração de venezuelanos para o Brasil, portanto, percebemos que se trata de um público majoritariamente jovem, e, no caso dos adolescentes, pessoas que estão ainda mais vulneráveis e que carecem [ainda mais] de políticas públicas, sobretudo nos âmbitos da saúde, da educação e da assistência social (Junger *et. al*, 2023, p. 15). À vista disso, a seguir refletiremos sobre os desafios, aos quais essas pessoas estão expostas em suas trajetórias.

## **CHEGUEI AO BRASIL, E AGORA?**

Ao chegarem ao Brasil, uma das primeiras barreiras com a qual a pessoa venezuelana se depara é a língua. Essa afirmação, no entanto, não parte do senso

comum, e sim da nossa experiência (entre 2018 e 2022) em sala de aula com alunos venezuelanos. Ao realizarmos dinâmicas em classe, a fim de conhecermos suas dificuldades e objetivos com o Curso de Português, suas respostas eram em torno da língua: “o que eu quero é falar bem português”; “o que eu quero é pronunciar bem as palavras”; “o que eu quero é aprender a escrever em português”.

Não obstante, a língua é apenas uma, das várias barreiras enfrentadas pelos venezuelanos em situação de refúgio no país. Como explicitaram as entrevistas realizadas pelos parceiros da R4V no Brasil, com 800 pessoas, entre junho e julho de 2022, esses sujeitos ainda enfrentam barreiras significativas para exercer seus direitos fundamentais e acessar os serviços públicos, as quais afetam sua capacidade de se integrar plenamente na sociedade brasileira (R4V, 2022, p. 68).

Algumas das principais necessidades identificadas estão na saúde, como necessidades médicas e dificuldades no acesso a tratamentos, pela defasagem do sistema pública de saúde etc.; problemas na segurança alimentar (37% das casas venezuelanas relataram ganhar menos de um salário mínimo, o que dificulta a manutenção de suas necessidades básicas, como comida e aluguel); na proteção, na integração, no abrigo e na educação: de acordo com as entrevistas, 17% das crianças (6 a 11 anos) e 19% (12 a 17 anos) de adolescentes venezuelanos não estão matriculados na escola, mesmo tendo direito à educação pública<sup>3</sup> (R4V, 2022, p. 68 e 70).

Uma vez que a educação é um pilar fundamental à integração e inserção dos sujeitos na sociedade, surge a indagação: quais seriam os causadores dessa abstenção? Dentre os vários motivos apontados pela R4V (2022), está

[...] a ausência de abordagens de ensino e materiais adaptados [que] revelam a limitada capacidade das instituições locais para atender às necessidades específicas de populações culturalmente diversas em movimento, que não falam português. Em particular, as necessidades dos estudantes indígenas [que] só podem ser adequadamente abordados por meio de estratégias interculturais e programas multilíngues. (R4V, 2022, p. 71)<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Para saber mais aprofundadamente sobre o contexto de privações dos venezuelanos no Brasil, acessar *link* do relatório, disponível nas referências bibliográficas.

<sup>4</sup> Citação original: [...] the absence of adaptive teaching approaches and materials reveal the limited capacity of local institutions to address the specific needs of culturally diverse populations on the move, who are non-Portuguese speakers. In particular, the needs of indigenous students can only be adequately addressed through intercultural strategies and multilingual programmes.

Sendo a inserção no ambiente escolar e a aprendizagem do novo idioma (português) essenciais à integração desses sujeitos na sociedade, sobretudo ao levarmos em conta que, como mencionado anteriormente, a maioria dos solicitantes de refúgio no Brasil, em 2022, estava em idade escolar (menores de 15 anos), cabe a nós, como professores e pesquisadores da área de Língua / Linguística, refletirmos sobre os desafios que emergem a partir desse contexto de ensino-aprendizagem, perpassado por culturas diferentes, por outros modos de ser, ver e se relacionar com o mundo.

Ademais, Luz (2022) sinala que o professor terá que se conectar com o migrante destituído de sua dignidade e com toda a carga de sentimentos e tensões que essa experiência vivencial traduz (Luz, 2022, p. 33). Sob esse prisma, um possível caminho a ser trabalhado pelo professor, a nosso ver, é a partir da perspectiva do Português como Língua de Acolhimento (PLAC) que, para além da competência linguístico-comunicativa,

refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. Semelhantemente, nos referimos ao papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua; permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como percebê-lo como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa. Adicionalmente, a língua pode ser usada como instrumento de luta e transgressão (São Bernardo, 2016, p. 66 *apud* Camargo, 2022, p. 58).

Cabe sinalar que, por acolhimento, não estamos tratando de discursos de fraternidade, de benevolência, que, muitas vezes, colocam as pessoas na condição de refugiados como carentes, vulneráveis, a quem tudo falta, significando-os por aquilo que supostamente ‘não são’, ‘não fazem’, ‘não sabem’ e ‘não conhecem’, apagando, conseqüentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos (Diniz; Neves, 2018, p. 100). Portanto, ao tratarmos de acolhimento, defendemos uma concepção atrelada a políticas e direitos voltados a esse público (Camargo, 2022), seja a partir da capacitação de professores para lidar com esses alunos, seja a partir da construção de materiais didáticos que, de fato, atendam as necessidades desse público-alvo etc.

Retomando os dados sobre venezuelanos em situação de refúgio no Brasil, ainda que os dados oficiais mais recentes mostrem a majoritariedade de um público adolescente solicitante da condição de refugiado, há também, como mencionado previamente, um grande contingente de pessoas entre 25 e 40 anos e entre 15 e 25 anos na mesma situação. Dessa forma, ao chegarem ao país, sobretudo quem já concluiu o Ensino Médio (ou não), buscam por lugares para aprenderem o português, já que encontram empecilhos ao se comunicarem com os brasileiros; o que dificulta a inserção social e no mercado de trabalho, por exemplo, como explicitam Fernandes *et al.* (2014), ao relatarem a experiências de haitianos no Brasil:

A pouca instrução, as dificuldades com o aprendizado da língua portuguesa e a impossibilidade de conseguir a equivalência de diplomas levou a maioria dos haitianos a buscar trabalho em ocupações que exigiam pouca qualificação, como na construção civil, em atividades auxiliares ou em linhas de montagem industrial. Em se tratando das mulheres a situação é mais delicada, pois ao lado das dificuldades com o idioma, soma-se a pouca oferta de postos de trabalho para elas. As ofertas de emprego são, em sua maioria, no setor de serviços domésticos, onde há necessidade de maior interação patrão e empregado, dificultada pela barreira linguística. (Fernandes *et al.* 2014, n.p.)

Entretanto, embora o aprendizado do português seja uma demanda urgente, que requer políticas públicas por parte do governo federal, são encontradas poucas ofertas de ensino de português para estrangeiros refugiados. Ao procurarmos dados acerca de cursos de português em relatórios oficiais, encontramos menção apenas no Relatório Refúgio em Números, de 2021. De acordo com esse relatório, em 2018, apenas 11 Unidades Federativas (UFs)<sup>5</sup> contavam com (48)<sup>6</sup> municípios que ofereciam cursos de português a solicitantes de refúgio / refugiados.

Por sua vez, 32 desses municípios (67%) concentravam-se na Região Sul do país. O relatório ainda destaca que, ao estreitar as análises aos principais municípios de residência desses sujeitos migrantes, verifica-se que somente quatro desses municípios – todos localizados nas Regiões Sul e Sudeste – ofertavam cursos de português para solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado e para refugiados, em 2018:

---

<sup>5</sup> Estas UF's eram: Amazonas, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe (Silva *et al.*, 2021, p. 52).

<sup>6</sup> Número identificado pela Pesquisa de Informações Básicas Municipais feita pelo IBGE (IBGE, 2019 *apud* Silva *et al.*, 2021, p. 52).

Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP), Curitiba (PR) e Porto Alegre (RS), como é possível observar no mapa abaixo:

Mapa 1: Municípios que oferecem curso de português para imigrantes, solicitantes de refúgio e para refugiados – 2018



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir da Pesquisa de Informações Básicas Municipais 2018 (IBGE, 2019).

Fonte: Silva *et al.*, 2021, p. 52.

Não é possível saber a evolução da oferta desses cursos de português, uma vez que, até o presente momento (janeiro de 2024), não houve uma atualização desses dados já mencionados nos relatórios oficiais. Além disso, os relatórios não explicitam as instituições que ofertavam esses cursos ou como se dava o seu funcionamento. Assim, a ausência da explicitação de cursos voltados para o ensino de português, em documentos oficiais, permite que se levante a hipótese de que não houve avanços / investimentos, por parte do governo, nesse imprescindível instrumento de gestão migratória.

Dessa forma, muitas vezes, os cursos de português para esse público são ofertados por meio de Organizações Não-Governamentais (ONGs), professores voluntários, que podem não ser, necessariamente, das áreas de Letras / Educação; isso porque a disponibilidade de professores voluntários é menor do que a demanda por esses profissionais. Dessa maneira, embora orientados pela coordenação do curso a trabalhar a partir da metodologia “porta-giratória” (Ruano; Cursino, 2015), a qual será explicitada mais adiante, na prática, muitas vezes, o professor se orienta em sala de aula por meio de suas próprias experiências, da observação empírica do que funciona (ou não) etc.

Por um lado, ao não estar “preso” a uma metodologia, o professor tem mais liberdade em sua prática docente, podendo construir conhecimento em conjunto com os

alunos, a partir das demandas que emergem em sala de aula. Por outro lado, por ser um trabalho voluntário, ao conseguir se inserir no mercado de trabalho, por exemplo, esse professor termina saindo do curso, o que impacta na sua continuidade (até que outro professor o substitua / às vezes se juntam as turmas por falta de professor) e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Quanto ao material didático, a partir da nossa experiência dando aula para essas pessoas e das nossas pesquisas sobre o assunto, percebemos que ele é, muitas vezes, produzido pelo próprio professor, a partir do que trazem os alunos à sala de aula, ou adaptado pelo professor, a partir de livros de português para imigrantes / refugiados já existentes, como os livros *Portas Abertas*<sup>7</sup>, *Pode Entrar*<sup>8</sup>, *Entre Nós*<sup>9</sup>, ou de materiais didáticos de português para estrangeiros.

Contudo, sendo o contexto de ensino dos venezuelanos no contexto de refúgio no Brasil muito específico, muitas vezes, nós, professores, nos deparamos com materiais didáticos que, regidos por concepções neoliberais, incentivam, por exemplo, a prática do empreendedorismo, colocando esses sujeitos como “empreendedores de si mesmos”, isentando o Estado de suas responsabilidades, como da garantia de condições mínimas de vida e atribuindo às próprias pessoas seus possíveis fracassos. Há, ademais, os materiais que abordam temas como “viagem”, “lazer”, por meio de diálogos / tópicos como “centros comerciais”, “como comprar roupas em viagem” (imagem 1), “que tipo de consumidor você é” (imagem 2), como é possível ver a seguir:

---

<sup>7</sup> Produzido pelo Centro de Línguas da USP com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) da prefeitura de São Paulo.

<sup>8</sup> Produzido pelo Curso Popular Mafalda, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados e a Cáritas Arquidiocesana de São Paulo.

<sup>9</sup> Produzido por professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por professores do curso de Português com Refugiados da UERJ em parceria com a Cáritas-RJ, e pela Cáritas-RJ.

Imagem 1: Preços de peças

Unidade 11  
Puxa! Que casaco lindo!

vestuário

13 Que peças você gostaria de comprar? Comente com seu colega.



Fonte: Livro: Oi Brasil, p. 85.

Imagem 2: Que tipo de consumidor você é?

C Lá tem de tudo.

18 Leia o questionário e marque suas respostas.



Que tipo de consumidor você é?		
1 Eu gosto de comprar...	2 Eu gosto de comprar...	3 Eu prefiro...
a roupas.	a em boutiques.	a ir a várias lojas e comparar os preços.
b produtos eletrônicos.	b em lojas de departamento.	b comprar na internet.
c livros, CDs, antiguidades.	c em lojas populares/baratas.	c aproveitar as ofertas.
d gêneros alimentícios, vinhos.	d em shopping centers.	d esperar a liquidação de fim de estação.
e só produtos de marca.	e no vendedor ambulante.	e comprar na primeira loja que entro.

19 Compare com os colegas os resultados da atividade 18. O que há de comum entre vocês? Que tipo de consumidor você é?



a o gastador



b o econômico



c o espontâneo

Fonte: Livro: Oi Brasil, p. 86.

A partir dessas imagens, observamos o apelo ao consumo de bens e serviços a que se propõe o material didático. Ancorado em um mundo onde o capital é o referente das relações humanas (Silva, 2023), baseado em uma concepção discursiva de que se é o que se consome, o aluno (público-alvo do livro) não é visto como aprendiz, mas como potencial cliente, que funcionará como o

principal combustível de sua insaciável hipermáquina de produção e acumulação de capital. É esta força, assim cafetinada, que com uma velocidade exponencial vem transformando o planeta num gigantesco mercado e, seus habitantes, em zumbis hiperativos incluídos ou trapos

humanos excluídos: dois polos entre os quais se perfilam os destinos que lhes são acenados (Rolnik, 2011, p. 18).

Além disso, estabelece-se a imagem de um aprendiz que teria condições de comprar uma bolsa de R\$ 595,00. Indo mais além, questionamo-nos: quantos alunos brasileiros teriam essa condição? Sabe-se, como já foi mencionado, da situação de vulnerabilidade social/ econômica das pessoas venezuelanas em contexto de refúgio, por não estarem no mercado de trabalho formal – por linguicismo, etnicismo, culturismo -, dessa forma o uso de materiais didáticos como explicitados na imagem 1 e 2 é condizente com o neoliberalismo e tudo o que abarca essa ideologia, fazendo com que não haja diálogo com as necessidades dessas pessoas e que, essas, não se sintam representadas, nem acolhidas. Sendo assim, nós, professores, ao escolhermos um material didático, precisamos estar atentos às concepções ideológicas que o sustenta, seus objetivos e quais as (possíveis) consequências do uso desse material em sala de aula.

Uma vez que, desde a Introdução desse artigo estamos mencionando o Curso de Português com Refugiados, no capítulo a seguir, apresentaremos esse curso que é oferecido a refugiados pela Cáritas-RJ, em parceria com a UERJ.

## **O CURSO PORTUGUÊS COM PESSOAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO: POR UMA NOVA ABORDAGEM DE ENSINO**

O curso Português com Pessoas no Contexto de Refúgio começou em 2014, fruto de uma parceria da Cáritas-RJ com a UERJ. Ao longo dos anos, o curso foi sofrendo alterações tanto estruturais quanto de público. Assim, as aulas que, inicialmente, eram oferecidas na sede da Cáritas-RJ, passaram a ser lecionadas nas salas de aula do 10º andar da UERJ. De início, os professores eram contratados, porém, passaram a ser voluntários. Além disso, é válido salientar que os professores falam a língua materna/nativa da turma em que dá aula. Logo, se é uma turma de falantes de espanhol, o professor fala espanhol; se falam francês, o professor também fala essa língua.

Quanto aos discentes, em 2017, por exemplo, o maior público, em termos numéricos, era de alunos falantes de francês (55 alunos), seguido pelos falantes de

espanhol (43) e de inglês (24). Em 2018, o número de alunos falantes de espanhol (59) superou o de falantes de francês (38) e de inglês (18). Já em 2019, ano que ocorreu um pico de venezuelanos entrando no Brasil, os alunos falantes de espanhol passaram a ser a maioria do curso, chegando a 114 discentes. Em segundo lugar, estavam os falantes de francês (18) e, em terceiro, os de inglês (13) (Pares Cáritas RJ, [2020?]). A partir de 2020, não encontramos mais atualizações no *site* da Cáritas-RJ acerca dos alunos do curso.

Por muitos alunos morarem longe da universidade e precisarem de locomoção para chegar às aulas, a Cáritas-RJ disponibiliza auxílio transporte (15 reais por aula), a fim de que a questão econômica não seja um empecilho para a participação dessas pessoas nas aulas. Em 2020, por conta da pandemia de Covid-19, as aulas passaram a ser *online*, através de plataformas digitais, como *Google Meet* e *Zoom*. Dessa maneira, a ONG ofereceu auxílio *internet*, para que os alunos pudessem se conectar às aulas. Não obstante, outras questões surgiram, como a falta de um celular, de um computador, de sinal de internet, que funcionassem bem, dentre outros fatores, que impactaram na diminuição do número de alunos nas aulas virtuais, ocasionando evasão.

Importante mencionar também que o curso não tem por objetivo medir o nível de proficiência dos alunos em português, mas é esperado que, por meio do curso, o refugiado possa entender e fazer valer seus direitos básicos, interagir com a cidade, buscar colocação no mercado de trabalho e ter acesso à educação de forma independente e eficaz (Pares Cáritas RJ, [2020?]). Sendo assim, não são realizadas provas de nivelamento ou quaisquer outras avaliações durante o curso. A divisão das pessoas nas turmas se dá a partir dos critérios de língua (falantes de espanhol / de inglês / de francês) e de tempo de estadia no Brasil. Sendo assim, os recém-chegados ao Brasil ficam no nível básico, e os que estão há mais tempo, no nível intermediário / avançado. No entanto, o aluno pode mudar de turma, caso sinta que o nível básico, por exemplo, apresenta conhecimentos que ele já tem.

Posto que o curso está voltado para as necessidades e as demandas que os alunos trazem consigo, ele não se baseia em uma metodologia fechada, que engessa o professor, a partir de uma relação hierarquizada entre o professor e os alunos. Pautado

na pedagogia de autonomia freiriana<sup>10</sup>, o funcionamento do curso se dá em um processo dialógico, de escuta atenta de diversos atores (professores e coordenadores do curso; participantes do grupo de pesquisa Português para Refugiados no Brasil, coordenado pela professora Dr.<sup>a</sup> Poliana Arantes; alunos do curso). Assim, nesse processo de co-construção de conhecimento(s), novos sentidos e conhecimentos vão sendo construídos conjuntamente.

Além disso, não há o seguimento de uma linearidade. O curso baseia-se na metodologia “porta-giratória” (Ruano; Cursino, 2015). Ou seja, as aulas não seguem um cronograma sequencial (aula 1, aula 2), mas cada aula tem seu começo, meio e fim. Essa metodologia se explica pela rotatividade dos aprendizes no curso: novos alunos podem entrar a cada nova aula, visto que não há um determinado período de matrícula no curso. A rotatividade dos alunos se justifica pela realidade cotidiana deles. Eles não podem deixar de ir a uma entrevista de emprego, ou deixar de ir à consulta médica do filho, por exemplo, para ir à aula de português. Portanto, é imprescindível levar em conta o contexto desses alunos, que precisam, literalmente, “ir à luta”, todos os dias, em busca de seu próprio lugar no mundo.

Pensando na prática do professor, essa realidade é bastante desafiadora para ele, uma vez que é necessário encontrar o equilíbrio entre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que já estavam nas aulas anteriores e dos que estão começando, visto que a repetição de temas pode desestimular os alunos mais assíduos às aulas.

Podemos dizer, portanto, que a metodologia empregada no curso vai de encontro à pedagogia pós-método (Kumaravadivelu, 2001; Kumaravadivelu, 2006b), que pressupõe a sensibilidade ao contexto de utilização; o empoderamento do professor; e o incentivo a questionamentos de status quo e à transformação social, sobretudo no que se refere aos aprendizes (Souza, 2016, p. 45).

Em suma, o curso Português com Refugiados busca valorizar os conhecimentos e as percepções de mundo dos alunos. Afinal, é um curso feito com eles e para eles. À vista disso, o curso visa potencializar as vozes desses sujeitos, buscando uma

---

10 A pedagogia da autonomia, proposta por Paulo Freire, propicia a capacidade de rompimento com o “senso comum”, para o desenvolvimento da capacidade crítica de modo que o educador e educando tenham uma relação dialógica e horizontal (Sindique, 2021, p. 51).

construção conjunta de aprendizados. Essa perspectiva nos parece interessante, uma vez que está ancorada em uma abordagem intercultural (Maher, 2007), que, para além de apresentar manifestações culturais do país dos alunos e contrastar com as manifestações brasileiras, por exemplo, busca entender o comportamento do aluno, seja ele verbal ou não verbal.

Para exemplificar, podemos mencionar as demandas, em sala de aula, por parte dos alunos venezuelanos, pelo ensino da fonética e da gramática do português. A princípio, questionamo-nos: por que essas pessoas pedem tanto para aprender a pronunciar os fonemas em português? Posteriormente, emergem em sala de aula situações nas quais as pessoas acreditam que não foram bem atendidas em uma padaria, no seu trabalho, por não pronunciarem bem as palavras em português, ou por terem sotaque. Vemos, então, como suas subjetividades são afetadas, por causa do preconceito que afirmam sofrer em seu cotidiano.

Dado que, como sinalam Miranda e Soares (2009, p. 414), os processos de constituição das subjetividades [ou seja, dos modos de ser, estar e se relacionar no mundo] se dão na experiência social, em seus trajetos singulares na sua família, na escola, na rua, no seu corpo, na caserna, no escritório, não podemos deixar de levar em conta, em nossa sala de aula, a diversidade, a heterogeneidade dos modos que essas subjetividades podem assumir, assim também como devemos estar atentos às problemáticas sociais, que, muitas vezes, laminam essas subjetividades, como a exclusão desses sujeitos de espaços sociais, a xenofobia etc.

Voltando, então, ao questionamento feito na introdução desse trabalho, será que se esses alunos pronunciassem “perfeitamente” (que pronúncia seria essa?) o português, receberiam um atendimento diferente? A questão é sobre o que se fala, ou sobre quem está falando? Se é sobre o que se fala, por que estrangeiros norte-americanos, falando português com sotaque, não é visto necessariamente como um problema? Deixamos essas perguntas como reflexão.

Retomando a demanda do ensino da gramática em sala de aula, por parte dos alunos, dentre as justificativas para esses pedidos, está o modo como esse aluno, os seus filhos, aprenderam a sua própria língua materna: a partir de uma perspectiva estruturalista de língua, com a conjugação e repetição de verbos / estruturas gramaticais.

Portanto, esses pedidos são um espelho de quem são as pessoas, de suas vivências na Venezuela e no Brasil e de suas perspectivas de ensino e de estudo de língua.

Entretanto, a concepção de ensino de língua, na qual o curso se orienta, é a partir do ensino de português voltado para as necessidades cotidianas dessas pessoas. À vista disso, o objetivo não é ensinar a conjugar verbo, mas explicitar como usar o verbo para fazer uma pergunta ao médico, para responder ao entrevistador em um processo seletivo, para matricular o filho na escola. São as situações reais de uso da língua, portanto, que estruturam o curso, sendo a gramática apenas um plano de fundo.

Além disso, distanciando-nos de uma perspectiva de aculturação dessas pessoas, buscamos construir caminhos que promovam um ensino intercultural, que respeite toda a bagagem / agenciamentos que os venezuelanos trazem consigo. Esse percurso é feito não apenas a partir do conhecer esse Outro, essa nova cultura (até porque não existe A cultura venezuelana, mas culturas venezuelanas), mas também a partir da promoção e da valorização dessas pessoas, de suas memórias, de suas vivências. Exemplificando, uma aula sobre “comidas brasileiras” iniciava com a pergunta “que prato ou tipo de comida vocês mais gostavam de comer na Venezuela”. A partir desse diálogo, apresentamos alguns pratos / ingredientes brasileiros, como o arroz e o feijão, o macarrão, o fubá. Finalmente, fizemos uma atividade na qual eles escreveram uma receita de um prato típico venezuelano. A receita que recebeu mais votos (Pabellón) foi escolhida para ser feita em uma oficina culinária, em parceria com projeto de extensão da Faculdade de Nutrição (UERJ):

Imagem 3: Alunos do curso de Português Com Refugiados preparando Pabellón



Fonte: *Instagram* @parescaritasrj (Publicado em 10/02/2023).

Desse modo, não nos limitamos a apresentar “como é no Brasil”, mas integramos “como se faz na Venezuela” à nossa prática. Assim, aprendemos novas maneiras de usar os mesmos ingredientes (como a banana, a carne, tão consumidos no Brasil), novos modos de saber-fazer. A partir dessa atividade, buscamos desconstruir relações hierarquizantes, em que o migrante, muitas vezes, é colocado como inferior, visto que, como ressalta Camargo (2022), essas relações podem interditar a possibilidade de relações efetivamente interculturais e, portanto, mais igualitárias” (Bizon; Camargo, 2018, p. 715 *apud* Camargo, 2022, p. 53).

Em suma, no curso de Português com Refugiados defendemos um ensino crítico da língua, preocupado com questões sociais e culturais dos aprendentes. Ou seja, um ensino intercultural. Neste construto teórico, os estudantes são coatuantes da construção do conhecimento em uma relação de aprendizagem (Mendes, 2010 *apud* Soares; Tirloni, 2019, p. 87).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos acompanhar ao longo desse artigo, e parafraseando Umberto Eco (2020, p. 28), as migrações estão batendo à nossa porta e vão entrar, estejamos de acordo ou não. Assim, cada vez mais estaremos imersos em uma sociedade multirracial. Nesse sentido, ao invés de nos concentrarmos nas diferenças, de nos afastarmos desse Outro, por ter uma cultura diferente, uma outra língua, uma religião diferente, precisamos nos aproximar, interagir com as diversidades que essas pessoas trazem consigo, contribuir à construção de novos lugares de pertencimento e integração para essas pessoas.

Dessa maneira, ao estarmos abertos para conhecer o mundo delas, abrimos um novo mundo dentro de nós mesmos, a partir da desconstrução de estereótipos, de preconceções que tínhamos sobre elas e vice-versa. Defendemos que fazer esse exercício é de suma importância já que, como defendem Bernardo e Guldin (2017, p. 16), nós não escolhemos nascer e viver nesta pátria, nesta família, nesta religião e nesta época. Sendo assim, é preciso investir na multiculturalidade. Contudo, como defendem Santos e Macedo (2016),

só será possível se reconhecer como sujeito híbrido com a ruptura do binarismo “eu” versus “outro”, que as grandes nações de poder insistem em reafirmar em pleno século XXI. Aceitar o multiculturalismo é um grande passo para entender que uma sociedade é viva e que, por isso, está em constante transformação. Nenhum povo deve ser considerado inferior a outro (Santos; Macedo, 2016, p. 19).

É válido ressaltar que, essa abordagem, não se restringe a “tratar bem o estrangeiro”, uma vez que assim não estaríamos indo para além do mero reconhecimento de sua existência, da mera "tolerância" para com ele (Maher, 2007, p. 68). Como pudemos observar, a partir dos dados apresentados nesse artigo, há um longo caminho a ser trilhado em direção a políticas públicas que possam não somente receber o sujeito migrante, mas integrá-lo à sociedade.

No entanto, para que isso ocorra, é necessário entendê-lo em sua complexidade, para, dessa forma, criar provimentos para acomodá-lo, acolhê-lo, de forma respeitosa, na escola, na rua, no ambiente de trabalho, em todos os espaços (Maher, 2007), posto que nos parece caricato pensar em movimentos em prol da desconstrução de estereótipos, da (falta de) inserção deles na sociedade, da defesa de políticas públicas que lhes assegure direitos, se não os conhecermos em suas complexidades e diversidades: quem são essas pessoas, quais são suas dificuldades / facilidades cotidianas, do que elas (não) gostam?

Pensando no contexto de sala de aula da escola pública, onde muitas crianças migrantes / refugiadas estão “inseridas”, ou ainda na sala de aula de português com migrantes / refugiados de todas as idades e nacionalidades no Brasil, em cursos como o curso Português com Refugiados, esses questionamentos nos parecem imprescindíveis para o desenvolvimento de uma prática docente eficiente, seja do ponto de vista pedagógico, seja do ponto de vista de um real acolhimento dessas pessoas.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Thaís Elizabeth Pereira. Intersecções entre ideologias linguísticas e raciolinguísticas na manutenção de hierarquias raciais. Dossiê. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(60.1): 82-95, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318139566221520210311>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BERNARDO, Gustavo; GULDIN, Rainer. *O homem sem chão: a biografia de Vilém Flusser*. São Paulo: Annablume, 1ª ed, 2017.

BRASIL. Portaria nº 654, de 28 de maio de 2021. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA\\_N%C2%BA\\_654\\_DE\\_28\\_DE\\_MAIO\\_DE\\_2021.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA_N%C2%BA_654_DE_28_DE_MAIO_DE_2021.pdf). Acesso em: 20 jun. 2023.

CAMARGO, Helena Regina Esteves de. Acolhimento e Português como Língua de Acolhimento: por uma acepção política dos termos. In: VIEIRA, Daniela Aparecida e LIBERALI, Fernanda Coelho: *Português para Imigrantes: denunciando injustiças sociais*. Editora Pontes, 2022.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n.1, p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225/36629>. Acesso em: 04 jan. 2024.

ECO, Umberto. *Migração e intolerância*. Rio de Janeiro: Record, 2020.

FERNANDES, Duval *et al.* *Migração Haitiana para o Brasil: Minas Gerais como destino, a fala dos haitianos*. XVI Seminário sobre Economia Mineira. CEDEPLR/UFMG. Diamantina, 2014.

JUNGER, Gustavo *et al.* *Refúgio em Números*. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

JUNGER, Gustavo *et al.* *Refúgio em Números*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (*TESOL*), v. 35, n. 4, p. 537–560, 2001. ISSN 00398322.

KUMARAVADIVELU, Bala. *Understanding Language Teaching: From Method to Post-method*. Lawrence Erlbaum Associates, 2006. (ESL and applied linguistics professional series). ISBN 978080585676.

LUZ, Ilma Teles de Menezes da. *O português como língua de acolhimento - (PLAc) em cartografias críticas multilíngues: repertórios de refugiados e imigrantes compulsórios em Salvador*. 2022. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

MAHER, Teresinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilingue intercultural. In: Marilda C. Cavalcanti, Stella Maris Bortoni-

Ricardo: *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *EntreLínguas*, Araraquara, v.1, n.2, p.203-221, jul./dez., 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060/5489>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MIRANDA, Luciana Lobo; SOARES, Leonardo Barros. Produzir subjetividade: o que significa? *Estudos e pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, ano 9, v. 2, p. 408-424, 2009.

PARES CÁRITAS-RJ. *Curso de Português*. Disponível em: <http://www.caritas-rj.org.br/curso-de-portugues-para-refugiados.html>. Acesso em: 21 jun. 2023.

R4V. Refugee and Migrant Needs Analysis (RMNA). 2022. Disponível em: <https://www.r4v.info/en/document/rmna-2022-refugee-and-migrant-needs-analysis>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2011.

RUANO, Bruna Pupatto; CURSINO, Carla Alessandra. O ensino de português brasileiro como língua de acolhimento: projeto PBMH-UFPR - um estudo de caso. In: *I Congresso Internacional de Estudos em Linguagem* (Anais completos). Ponta Grossa, 2015.

SANTOS, Ana Cristina dos; MACEDO, Viviane de Medeiros. A (re)construção da identidade do sujeito em trânsito. *Cadernos do CNLF* (CiFEFil), v. XX, p. 9-24, 2016.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Direitos humanos linguísticos na educação para a manutenção da língua. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, v. 05, n. 02, p. 25-39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/27660/23797>. Acesso em: 02 jan. 2024.

SILVA, Ana Sousa. *Processos de construção de subjetividades de venezuelanos no contexto de refúgio no Rio de Janeiro: uma análise discursiva*. 2023. 199 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SILVA, Gustavo Junger da *et al.* *Refúgio em Números, 6ª Edição*. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

SILVA, João Carlos Jarochinski; ABRAHÃO, Bernardo Adame. Migração pela sobrevivência - o caso dos venezuelanos em Roraima. In: *Migrantes Forçados*:

conceitos e contextos / Liliana Lyra Jubilut; Fernanda de Magalhães Dias Frinhani; Rachel de Oliveira Lopes (ORGS). Boa Vista, RR: EDUFRR, 2018.

SINDIQUE, Cláudio. O uso das metodologias activas de aprendizagem para a promoção de autonomia no estudante: uma análise a partir de Paulo Freire. *Tecnologias, sociedade e conhecimento*, v. 8, n. 2, dez. 2021.

SOARES, Laura; TIRLONI, Larissa Paula. Literatura Popular em projeto de ensino de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes haitianos, p. 83 - 101. In: FERREIRA, Luciane Corrêa *et al.* (ORGS). *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produções Editoriais, 2019.

SOUZA, Rômulo Franciso de. *Implicações do uso de material didático virtual livre em contexto formal de ensino-aprendizagem de italiano como LE/L2: a perspectiva dos problemas de ensino*. São Paulo: FFLCH/USP, 2016.

Recebido em: 21/06/2023

Aceito em: 05/01/2024

**Ana Sousa da Silva:** Bacharel e Licenciada em Letras (Português / Espanhol) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português. Mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.