

Gostaria de saber se gosta comida

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

ANA CAROLINA TORRES

**PROGRAMA TARIN COMO PRÁTICA INTERCULTURAL:
Cartografia Social Pedagógica com pessoas migrantes.**

São Leopoldo

2025

ANA CAROLINA TORRES

PROGRAMA TARIN COMO PRÁTICA INTERCULTURAL:

Cartografia Social Pedagógica com pessoas migrantes.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em 2025, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador(a): Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva.

São Leopoldo

2025

T693p Torres, Ana Carolina.

Programa Tarin como prática intercultural : cartografia social pedagógica com pessoas migrantes / Ana Carolina Torres. – 2025.

103 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

“Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva.”

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

ANA CAROLINA TORRES

**PROGRAMA TARIN COMO PRÁTICA INTERCULTURAL:
Cartografia Social Pedagógica com pessoas migrantes.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em 2025, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovada em 26 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

Dra. Dinorá Teresa Zuchetti

Dra. Viviane Weschenfelder

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Às pessoas migrantes, sujeitos cartografantes, que contribuíram para que esta pesquisa pudesse avançar no propósito coletivamente, além de dividir as sextas-feiras no espaço da universidade, com bom humor e afirmando “al pelo e cochino”, ensinando expressões dos seus vocabulários.

AGRADECIMENTOS

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS pela contribuição acadêmica e profissional durante a minha pós-graduação.

À Maria Alice, da Biblioteca Unisinos, que sempre acolheu minhas dúvidas sobre a formatação e normas e esclareceu da melhor forma. Esse apoio foi de grande importância durante todo o período de escrita do documento.

Ao professor Rodrigo Manoel Dias da Silva por ter aceitado o desafio de orientar a pesquisa. Pelo incentivo, comprometimento e entrega em todo trabalho que se propõe a fazer.

Ao TARIN pela acolhida, orientação e a investida de tempo durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores bolsistas do Português como Língua de Acolhimento que me receberam e estiveram presentes durante os meses que acompanhei as turmas e as aulas.

À Graziela, professora e coordenadora do TARIN, que desde a primeira conversa abraçou a ideia e acreditou no trabalho.

Aos colegas professores da escola em que exerço minha atividade profissional diariamente com afeto e dedicação.

À direção e coordenação pedagógica da escola que me acolhe, escuta e caminham junto nos desafios que a Educação oferta repetidas vezes.

Por fim, a todos que já foram ou são meus alunos e notoriamente dão sentido ao meu Eu Professora que é o meu Eu Esperança.

Teimosamente, as crianças latinoamericanas continuam nascendo, reivindicando seu direito natural de ter um lugar ao sol nessas terras esplêndidas, que poderiam dar a todos o que quase todos negam (Galeano, 2010, p.21).

RESUMO

A pesquisa volta-se a procurar, através da observação e proposição de intervenções, elementos de interculturalidade presente nas aulas do curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que é uma ação dentro do TARIN, Programa de Atenção Humanitária a Migrantes e Refugiados. Durante a pesquisa, ocorreu a participação nos encontros e a produção de cartografia social pedagógica (CSP), entendida como recurso viável no estudo das questões analisadas dentro da turma 2024/01, sendo a primeira CSP elaborada em uma intervenção sobre as visões que se tem no imaginário da pessoa migrante que busca o Brasil e como é o cotidiano dentro da nova realidade que se insere, buscando de forma ecossistêmica populacional (Barragan e Amador, 2014), as relações territoriais com base nos vínculos e rupturas deles com a natureza, além das delimitações políticas e administrativas. Em um segundo exercício cartográfico, busca-se compreender quais conjuntos de saberes as pessoas migrantes percebem diante das relações com pessoas brasileiras, constituindo material de análise fundamental para o presente estudo a fim de estabelecer um diálogo com a interculturalidade nesses processos, que transmuta pelo cenário de migração na atualidade e de tempos em tempos. É objetivo investigar as práticas interculturais presentes nas relações entre pessoas migrantes no contexto das aulas de Português como Língua de Acolhimento, percebendo as impressões e marcas destes durante seus deslocamentos geográficos, desdobrando-se em objetivos específicos como a elaboração das cartografias, a análise e percepção das pessoas migrantes acerca das suas experiências iniciais no país, compreensão das práticas interculturais presentes no PLAc e o estabelecer relação entre as narrativas pessoais registradas e as experiências no contexto do Tarin. Propor a alternativa da interculturalidade exige afirmar que é necessário defender estudantes de todas as origens culturais e linguísticas, que são fundamentalmente diferentes em muitos aspectos da maneira como os professores foram socializados em seu tempo (Santiago; Akkari e Marques, 2013, p. 93). Portanto, busca-se, através do estudo, analisar o conjunto de ações no PLAc e perceber as práticas de interculturalidade, intencionalmente pedagógicas ou nas relações que se estabelecem dentro do contexto.

Palavras-chave: PLAc; Interculturalidade; Cartografia Social; Migração.

RESUMEN

La investigación busca, a través de la observación y la propuesta de intervenciones, elementos de interculturalidad presentes en las clases del curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que es una acción dentro de TARIN, el Programa de Atención Humanitaria a Migrantes y Refugiados, con participación en reuniones y producción de una cartografía social pedagógica (CSP), entendido como un recurso viable en el estudio de las cuestiones analizadas en el curso 2024/01, elaborado en una intervención sobre las visiones sostenidas en el imaginario de la persona migrante que busca Brasil y cómo es la vida cotidiana dentro de la nueva realidad que se inserta, buscando de modo del ecossistêmica populacional (Barragán y Amador, 2014), relaciones territoriales basadas en sus vínculos y rupturas con la naturaleza, además de delimitaciones políticas y administrativas. En un segundo ejercicio cartográfico, buscamos comprender qué conjuntos de conocimientos perciben las personas migrantes frente a las relaciones con los brasileños, constituyendo material de análisis fundamental para el presente estudio con el fin de establecer un diálogo con la interculturalidad en estos procesos, que cambia a través del escenario migratorio actual y de vez en cuando. El objetivo es investigar las prácticas interculturales presentes en las relaciones entre migrantes en el contexto de las clases de Português como Lengua Acogida, percibiendo sus impresiones y marcas durante sus desplazamientos geográficos, desplegándose en objetivos específicos como la elaboración de cartografías, el análisis y percepción de los migrantes sobre sus experiencias iniciales en el país, la comprensión de las prácticas interculturales presentes en el PLAc y el establecimiento de una relación entre las narrativas personales registradas y las vivencias en el contexto de Tarin. Proponer la alternativa de la interculturalidad requiere afirmar que es necesario defender a los estudiantes de todos los orígenes culturales y lingüísticos, que son fundamentalmente diferentes en muchos aspectos de la forma en que los profesores fueron socializados en su época (Santiago; Akkari e Marques, 2013, p. 93). Por lo tanto, a través del estudio buscamos analizar el conjunto de acciones en el PLAc y comprender las prácticas de interculturalidad, intencionalmente pedagógicas o en las relaciones que se establecen dentro del contexto.

Palabras claves: PLAc; Interculturalidade; Cartografia Social; Migración.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Demonstração dos modelos de Educação	36
Figura 2 – Logotipo do Tarin.....	46
Figura 3 – Oferta das aulas de PLAc.....	48
Figura 4 – Aulas na sétima edição do PLAc.....	49
Figura 5 – Tipos de mapas da CSP.....	52
Figura 6 – Encerramento das aulas 2023/2.....	57
Figura 7 – Card de divulgação das aulas.....	58
Figura 8 - Representação de estereótipos do Brasil.....	63
Figura 9 – O Brasil através do Ceará.....	66
Figura 10 – Manaus e Foz do Iguaçu.....	67
Figura 11 – Futebol, samba e livre.....	68
Figura 12 – Brasil e Venezuela.....	69
Figura 13 – Adentrando um novo território.....	70
Figura 14 – Café forte.....	72
Figura 15 – Música e dança.....	74
Figura 16 – Música cubana.....	74
Figura 17 – Ensinando espanhol.....	75
Figura 18 – Dominó.....	75
Figura 19 – Comidas variadas típicas venezuelanas.....	76
Figura 20 – Farinha Pan.....	77
Figura 21 - Cachapa.....	77
Figura 22 – Hallaca.....	78
Figura 23 – Árvore Nacional da Venezuela.....	79
Figura 24 – História do Brasil.....	79

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Primeira oficina de cartografia social.....63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos estudantes PLAc 2024/01.....	60
Gráfico 2 – País de Origem da turma.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da Pesquisa	53
--------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Migrantes no Vale do Rio dos Sinos.....	29
Tabela 02 – Iniciativas de Português como Língua de Acolhimento.....	44

LISTA DE SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AGEXCOM	Agência Experimental de Comunicação da Unisinos
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
CS	Cartografia Social
CSP	Cartografia Social Pedagógica
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
EUA	Estados Unidos
FAPERGS	Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do RS
FUNAG	Fundação Alexandre de Gusmão
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
PEN	Poets, Essayists and Novelists
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PPE	Programa de Extensão Universitária
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDHU	Secretaria Municipal dos Direitos Humanos
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SJMR	Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados
SPGG	Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 OLHARES QUE (ME) MOVEM.....	18
2 MOVIMENTOS VITAIS: A PESSOA MIGRANTE COMO SUJEITO DE DIREITOS	26
2.2 Políticas de silenciamento: a negação dos direitos linguísticos	36
2.3 PLAc	40
3. FIXOS E FLUXOS	45
3.2 Elementos da prática de cartografia social pedagógica	50
3.2.1 Sujeito cartografante.....	51
3.2.2 Exercício cartográfico 1	52
3.2.2 Exercício cartográfico 2.....	54
4 DA PARTICIPAÇÃO NAS AULAS.....	55
5 SABERES INTERCULTURAIS EM MOVIMENTO.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	95

1 OLHARES QUE (ME) MOVEM

As inquietações que direcionam meu olhar para os movimentos migratórios, sobretudo sob a perspectiva do acolhimento para a população que chega de distintas nacionalidades nas escolas brasileiras, começaram ainda na graduação quando me dediquei a uma primeira aproximação investigativa ao tema. No Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, meus estudos centraram-se no desenvolvimento de um estudo de caso no município de São Leopoldo, no Estado do Rio Grande do Sul, percebendo o território que envolve a universidade como uma localidade que vinha recebendo significativamente novos estudantes estrangeiros em sua rede municipal, iniciando as buscas no município e, posteriormente, visitas à escola que tinha à época o maior número de estudantes de outras nacionalidades.

Ser professora me colocou em contato com diferentes ideias e posicionamentos de colegas da profissão, percebendo quais olhares e provocações esse tema despertava na escola, para além de perceber os novos desafios para a educação e, sobretudo, para o acolhimento. Fundamentalmente, percebo a potência do ambiente escolar como espaço relevante para a construção das subjetividades, o convívio com o outro, os atravessamentos interpessoais e a riqueza das trocas e, no âmbito dos sujeitos que migram, o acolhimento das diferenças que devem ou deveriam de acontecer.

Estive inserida como pesquisadora do estudo "Mapeamento de experiências pedagógicas e socioculturais de estudantes imigrantes e refugiados em escolas públicas da 2ª Coordenadoria Regional de Educação/RS", com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do RS (FAPERGS) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), junto do professor Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva e da então colega do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) Nicole Magalhães Poltozi, atualmente doutoranda. Como produto do projeto, foi criado o Guia de Acolhimento de Matrícula para estudantes estrangeiros no município de Campo Bom - RS, lançado em 2023 e o caderno pedagógico intitulado Boas-Vindas! Referências para o acolhimento de pessoas migrantes na Educação Básica, lançado em formato digital e impresso pela editora Pedro & João. Ao longo da pesquisa, foram escutados professores da educação básica de diferentes municípios da região do estudo, através de entrevistas semiestruturadas, além do contato com as secretarias municipais de Educação, levando o tema para discutir possibilidades e construir os produtos do trabalho coletivo. A pesquisa foi apresentada na 41ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em Manaus – AM

e no VI Congresso Direitos Humanos e Migrações Forçadas: migrações, xenofobia e transnacionalidade realizado na PUC-RS, em 2022.

A partir da leitura de *As Veias Abertas da América Latina* (Galeano, 2010), passei a realizar uma leitura interessada no cenário da migração e do refúgio, fazendo algumas aproximações às formas pelas quais, histórica e culturalmente, a região latino-americana traçou suas conquistas e disputas. Galeano (2010, p. 19) estabelece que “Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória dos outros. Nossa riqueza sempre gerou nossa pobreza por nutrir a prosperidade alheia: os impérios e seus beleguins nativos. Na alquimia colonial e neocolonial o ouro se transfigura em sucata, os alimentos em veneno.”. Na mesma obra, o autor destaca que este território de embates econômicos, políticos e socioculturais, que caracteriza o subdesenvolvimento da América Latina, se constituiu como a região das veias abertas, em que tudo se transformou em capital que se acumula e acumulou em distantes centros de poder.

A crescente chegada de pessoas migrantes desde o terremoto de proporções catastróficas no Haiti, em 12 de janeiro de 2010, marca o início de um período em que o Brasil passa a ser país de acolhida desta e de outras populações que viriam sucessivamente, como é o caso do deslocamento de mais de cem mil venezuelanos (Acnur, 2023) que escaparam desde 2015 até o presente da violência, da insegurança e escassez de serviços e recursos básicos, acessando o país pelas fronteiras. Assim como no Haiti, o refúgio climático é um cenário de incertezas em meio a grandes mudanças ambientais, em que atualmente (maio de 2024) no estado do Rio Grande do Sul (RS), mais de 337 mil pessoas encontram-se desabrigadas em virtude das enchentes, com quase dois milhões de pessoas afetadas em boa parte do estado da região sul, em que muitas deslocam-se de um ponto a outro em busca de segurança para habitar (Defesa Civil, 2024). Seja migrar, imigrar ou emigrar, a migração é o elemento que constitui a história de todas as gerações dos países, é a transversalidade do mundo.

O presente estudo incide, enquanto temática principal, nos movimentos populacionais com ênfase nos deslocamentos no contexto sul-sul global. Tais fluxos migratórios escapam das diretrizes tradicionais e evidenciam novas demandas e desafios sociais e pedagógicos, principalmente a diversificação e as diferentes origens dessas pessoas: geográficas, sociais e culturais (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021). Nesse cenário, entender o movimento contemporâneo de migração implica a compreensão de que tais processos, muitas vezes, ocorrem por questões de violação dos direitos humanos, crises ambientais e outras situações em que se percebe a recusa e o descaso praticados por seus países de origem e não

exclusivamente por uma simples escolha individual de migrar, sendo uma alternativa emergente.

Do ponto de vista migratório, é necessária a compreensão do que se entende por estrangeiro, sabendo-se que este apresenta, genericamente, aqueles que estão em deslocamento – migrantes, refugiados e apátridas. De acordo com Cararo e Souza (2020, p. 11), “Migrar é inerente à vida humana, um direito – mas nem sempre é um ato voluntário”. Apesar de muito utilizada, a palavra estrangeiro (ou estrangeira) vem sendo substituída por pessoa migrante, entendendo o surgimento, uso e entendimento sobre o estrangeiro como aquele que nos é estranho e estes não nos podem mais ser vistos como estranhos. Pessoa migrante abará todo indivíduo que migra, independentemente das motivações e pretende desprender-se do termo que surge pela estranheza do outro. Nesta pesquisa, assumo o uso do termo pessoa migrante também em sentido político, reconhecendo tais pessoas como sujeitos de direitos.

Para a obtenção do refúgio, estão previstos internacionalmente, pela lei nº 9.474 de 22 de julho de 1997, determinada em território brasileiro, os motivos como a perseguição pela raça, religião, nacionalidade, grupo social, opiniões políticas ou a grave e generalizada violação dos direitos humanos.

Além de imigrantes e refugiados, há ainda aqueles designados pelo termo apátrida, os quais Lisowski (2012, p. 120) infere como aqueles que estão na condição de “[...] inexistência do vínculo jurídico de nacionalidade, ou seja, a ausência de conexão formal entre uma pessoa e um Estado qualquer”. Esses mesmos podem ou não ser um refugiado simultaneamente e estão mais vulneráveis por não estar sob proteção de nenhum Estado e, conseqüentemente, sem garantia de alguns dos direitos básicos para exercer a cidadania. A apatridia é reconhecida na Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, decreto nº4.246 de 22 de maio de 2002, como a pessoa que não seja considerada seu nacional por nenhum Estado, conforme legislação, garantindo em solo brasileiro, a não-discriminação por motivos de raça, religião ou país de origem, dispondo de direitos e deveres dos mesmos.

Se falamos de acolhimento, é comum perceber no discurso e na prática um processo de assimilação de valores que permeiam a instituição escolar, na busca da homogeneização, partindo do pressuposto de uma suposta igualdade. Inúmeras questões decorrem da presença de pessoas migrantes nas escolas brasileiras, destacando-se: nossas escolas são capazes de acolher e desenvolver ações de hospitalidade? Como estas pessoas serão recebidas em nossas escolas em diversos Estados do Brasil, principalmente no Rio Grande do Sul? Como favorecer a inclusão destes estudantes nas nossas escolas? Segundo Akkari (2010), ao tratar

a todos alunos da mesma forma, excluindo-se e desapercibendo as diferenças, enfatizamos automaticamente àqueles os quais as práticas socioculturais e linguísticas são mais próximas de uma cultura escolar.

No contexto histórico da sociedade e das instituições educativas, os testemunhos referem-se à procura da homogeneização como forma de inclusão legal, mas não legitimada, pois do desconhecimento das diversas formas de expressão social, cultural, linguística, de gênero ou física, se exerce a exclusão formal. (Bello Dominguez, 2013, p. 64, tradução própria)

Desta forma, quando as diferenças não são aspectos relevantes para pensar o currículo, na tentativa de esmaecer o diferente, há uma monocultura do saber (Santiago, Akkari e Marques, 2013), ilusoriamente criando a ideia de acolhimento com a homogeneização das práticas socioculturais e linguísticas.

Nesse sentido, assume-se a perspectiva de perceber o direito à diferença como fundamental na busca de uma educação que favoreça a interculturalidade. Candau (2008) afirma que não se trata do direito dos diferentes a serem iguais, mas ao invés disso, o direito de afirmar as diferenças. Akkari e Santiago (2015) reconhecem que a questão a ser colocada ao professor é pensar o estudante a partir das identidades histórica e culturalmente produzidas, incidindo no desafio de oferecer propostas pedagógicas que levem em conta as diferenças culturais e a heterogeneidade de experiências sociais. No âmbito da educação para o reconhecimento das diferenças, implica compreender:

“[...] a exigência para o docente adotar uma ótica multicultural e intercultural que se encaminhe para a valorização das culturas silenciadas no currículo, valorizando outras formas de conhecer e viver, permitindo que expressem suas ideias e experiências àquelas pessoas que não são escutadas habitualmente na tomada de decisões que as afetam.” (BELLO DOMINGUEZ, 2013, p. 68)

É imprescindível pensar a superação da cultura da assimilação a fim de que outras formas de reconhecer as diferenças possam ser vivenciadas nas instituições escolares, não-escolares e na sociedade, a partir de práticas pedagógicas que não afirmem igualdade, mas que deem visibilidade à outras formas de ser e estar no mundo.

A última versão do relatório anual *Global Trends: forced displacement in 2021* (Acnur, 2022) aponta que 89,3 milhões de pessoas no mundo todo foram forçadas a migrar por questões de perseguição, conflitos, violência, violação dos direitos humanos ou eventos que causam séria perturbação da ordem pública, sendo 27,1 milhões de refugiados, cerca de 53,2 milhões de deslocados internos nos países, outros 4,6 milhões de solicitantes de refúgio e 4,4 milhões de venezuelanos no exterior.

Dentre as marcas culturais, destaca-se o componente linguístico como fator predominantemente desafiador. Pertille e Pertille (2018) apresentam o idioma como instrumento de manutenção da dignidade humana do imigrante, defendendo a particularização de políticas de afirmação da dignidade em contextos concretos. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos que foi produzida inicialmente pelo PEN internacional e, posteriormente, com o apoio de outras organizações, contando com o patrocínio da UNESCO, permite pensar uma diversidade linguística que possa garantir a proteção dos direitos linguísticos das pessoas migrantes no nosso país.

É preciso pensar a participação efetiva de toda pessoa migrante na sociedade de acolhida, nos diferentes espaços, de forma a garantir seus direitos básicos como cidadão integrados ao novo território. Sendo assim, o direito à língua deve ser garantido na busca pela manutenção dos seus direitos e para que a comunicação seja estabelecida entre estes e os brasileiros, sendo compreendidos e fazendo-se compreender na fala e na escrita. Tais iniciativas devem contemplar as pessoas em diferentes fases da vida e, além da inclusão escolar de crianças e adolescentes, deveriam atentar para pessoas adultas migrantes, tendo em vista que as barreiras linguísticas tendem a inviabilizar o acesso a emprego e vida digna, especialmente dos mais pobres.

Nesse sentido, o Tarin é um Programa de Atenção Humanitária a Migrantes e Refugiados promovido pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e tem como objetivo maior o acolhimento humanitário através de ações de ensino, com vistas ao desenvolvimento humano e à integração social, econômica e cultural e formação dos professores e alunos da universidade e está em atuação desde 2018 quando iniciou através de uma parceria com a prefeitura de Esteio. Em 2021, através de uma parceria com a prefeitura de São Leopoldo, as aulas começaram a acontecer no SENAC, no centro do município e, no ano seguinte no espaço da Unisinos onde vem acontecendo até o presente.

De acordo com sua página na internet, o Tarin envolve um conjunto de ações que busca o desenvolvimento da oficina de contos “Quem conta um conto faz um laço”; Desenvolvimento de software de estímulo ao empreendedorismo e divulgação de talentos; Ensino de Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento; Produção de dados para a elaboração de mídias que visam tanto a inclusão das pessoas em situação de refúgio na comunidade e no mercado de trabalho, bem como a educação da população para um mundo mais justo e cosmopolita; Produção de documentários; Inclusão de crianças em idade escolar nas escolas municipais de Esteio; Trabalho educacional e de orientação de mães, bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos); Mapeamento de necessidades de mulheres venezuelanas;

Visitas de turmas aos venezuelanos para diagnóstico de oportunidades de interação e Pesquisas com a comunidade sobre a percepção social acerca das pessoas em situação de Refúgio em Esteio (UNISINOS, s.d, Online).

Conhecia, há tempos, o nome Tarin mas apesar de saber que se tratava de um programa com vistas ao acolhimento de pessoas migrantes, desconhecia suas iniciativas que, mais tarde, ao lançar o olhar para a questão linguística já no curso de Mestrado, passei a compreender que foram muitas ao longo dos últimos anos, desde o começo do programa.

Neste projeto de pesquisa, em específico, o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que é uma das ações do Tarin, será objeto de análise, percebendo o contexto intercultural que se dá dentro das aulas com um público constituído por pessoas migrantes adultas oriundas de diversos países. Andrade (2021) retrata a população migrante como público recém-imerso em uma realidade linguístico cultural nunca vivenciada e a integração destes à sociedade no país de acolhimento condicionada à sua capacidade de se relacionar com os novos espaços vivenciados, de construir novas histórias e ressignificar suas identidades nestes contextos. Em sua perspectiva, a sala de aula PLAc é constituída por:

[...] diversas nacionalidades, idades variadas, heterogeneidade de perspectivas de sujeitos que, devido ao processo de migração forçada, de refúgio ou de migração humanitária, encontram-se esvaziados de agência pelo sistema de acolhimento do fluxo migratório do país de assentamento. (Andrade, 2021, p.3)

Diferentemente do estudo que me propus a realizar ao concluir a graduação (Torres, 2021), no qual foi possível mapear e sistematizar dados migratórios do município de São Leopoldo – RS, identificando a escola com maior número de estudantes na condição de pessoa migrante, além de realizar entrevistas com profissionais de uma escola municipal da educação básica com o objetivo de compreender aspectos relacionados às quatro dimensões da prática, sendo elas: financeiro, documental, cultural e linguístico, desta vez me interessei pela prática linguística ao observar e intervir nas aulas de um curso de Português como Língua de Acolhimento, pensando estratégias que possam contribuir mas também entender como esse processo da relação com o outro se estabelece nos contextos interculturais, além de identificar como esses sujeitos veem este território, sem a idealização de um país com legislação avançada na pauta migratória ou a visão estereotipada de Brasil, mas entendendo o cotidiano depois de estar vivenciando-o como é, em seus desafios e possibilidades. Diante do exposto, esta pesquisa assume como problematizações principais: de que forma a pessoa migrante é impactada pela mudança de território e seus movimentos de deslocamento e quais marcas elas imprimem sobre o território de acolhida? Como estas marcas interculturais podem

ser interpretadas em sentido pedagógico? Ainda, somam-se outras questões investigadas e apresentadas durante o percurso da presente pesquisa.

Considerando as narrativas pessoais de migração, expressas por meio de uma cartografia social pedagógica (Barragan e Amador, 2014), que será a seguir detalhada, a presente dissertação de mestrado assume como objetivo geral:

Investigar as práticas interculturais presentes nas relações entre pessoas migrantes no contexto de aulas de Português como Língua de Acolhimento, percebendo as impressões e marcas destas durante seus deslocamentos geográficos.

Desdobram-se deste objetivo mais amplo, os seguintes objetivos específicos:

a) Elaborar uma cartografia social pedagógica com um grupo de pessoas migrantes com a finalidade de apreender os sentidos atribuídos ao território brasileiro em seu contexto migratório;

b) Analisar a percepção das pessoas migrantes que participam do PLAc sobre sua chegada ao Brasil e suas experiências iniciais no país;

c) Compreender as práticas interculturais presentes no PLAc a partir da análise de seus registros cartográficos e as marcas que imprimem sobre o novo território.

d) Estabelecer relação entre as narrativas pessoais registradas pela cartografia social pedagógica e as experiências no contexto do projeto Tarin.

Do ponto de vista metodológico, importa afirmar inicialmente se tratar de uma cartografia social pedagógica a qual assume como pressupostos investigativos: a) confrontar os usos hegemônicos do saber nas Ciências Sociais, pois questiona a posição de autoridade do pesquisador sobre a realidade; b) a cartografia social pedagógica é participativa porque busca produzir conhecimento de maneira colaborativa com os sujeitos participantes da pesquisa; c) a cartografia resulta de um processo de escuta da pluralidade das vozes dos sujeitos que participam da pesquisa e de suas interpretações da vida e do mundo (Barragan e Amador, 2014).

Operacionalmente, busca-se a escuta sensível dos elementos que compõem os processos de acolhimento através da elaboração da cartografia social com o grupo de pessoas migrantes nas aulas do PLAc, ação do programa Tarin da Unisinos, identificando o imaginário coletivo que constituía-se sobre o Brasil e a visão que se tem já sendo residente do país, e compreender como imprimem no território de acolhida, percebendo quais vicissitudes desdobram dessa relação da pessoa migrante com a pessoa brasileira, através de percepções dos contextos de interculturalidade que se coloca a todo tempo consigo e com o outro.

Ouvir e analisar os registros dentro das cartografias elaboradas para investigar os impactos sobre as pessoas migrantes e as marcas destes sobre o território de chegada é fundamental para o presente estudo a fim de estabelecer um diálogo com a interculturalidade nesses processos, que transmuta pelo cenário de migração na atualidade e de tempos em tempos.

Este trabalho divide-se em um capítulo introdutório sobre o tema investigado, um capítulo de fundamentação teórica, seguido de um capítulo metodológico da pesquisa, um capítulo destinado aos resultados das cartografias sociais pedagógicas e o capítulo final contendo a análise dos resultados.

2 MOVIMENTOS VITAIS: A PESSOA MIGRANTE COMO SUJEITO DE DIREITOS

Olhar atento ao mundo das navegações, focado no instante impreciso dos grandes mapeamentos geográficos, que aportaram como promessa da modernidade permite chegar a outros caminhos à mesma constatação: a imobilidade é negação da vida, tanto ao coração humano, quanto aos grupos sociais (Andreatta, 2010, p. 105-106).

Cerca de 108,4 milhões de pessoas em todo mundo foram forçadas a migrar no ano de 2022 (Junger, 2023). Oliveira (2023) reconhece que a principal mudança significativa no âmbito das migrações ocorreu no eixo das correntes migratórias do Norte Global para o Hemisfério Sul, entendendo que no ano de 2013, os latino-americanos representavam 24,2% dos solicitantes de refúgio no país, enquanto em 2022 esse número passa a ser de 83,1% do total de solicitações no Brasil, representando um avanço significativo em números (Junger, 2023).

Em 2019, os venezuelanos passaram a ser a principal nacionalidade com o reconhecimento de refúgio com base na decisão do Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE, que admite grave e generalizada violação dos direitos humanos no país de origem destes mesmos, além de reconhecer outros fatores e circunstâncias que perturbem a ordem pública.

A pessoa migrante, também identificada em escritos acadêmicos ou produções de diversos gêneros textuais como estrangeiro, que este último, por sua vez, apresenta um viés de estranheza perante o outro em que “A palavra estrangeiro, com raiz no latim *extraneus*, não significava necessariamente o não-nacional, mas, antes, o desconhecido, o estranho” (Andreatta, 2008, p. 107). Em outra explicação, define Nienov (2015, p. 56) que o mesmo trata “[...] da relação entre o estrangeiro e a hospitalidade, entre aquele que chega de terras estranhas (espacialidade da exterioridade) e aqueles pertencentes à própria terra materna (nação) e/ou pátria (espacialidade da interioridade) [...]”. A partir disso, o estudo passa a abdicar o termo estrangeiro e a apreender o termo pessoa migrante ao longo do corpo do texto.

Sabe-se que ao falar de pessoas migrantes, ou popularmente ainda denominados estrangeiros, entende-se neste conjunto os refugiados, os apátridas e os imigrantes, sendo condições diferentes de deslocamento. O primeiro grupo refere-se àqueles que estão em processos de deslocamento forçado, como destaca Takahashi (2022, p.38) as motivações podem ser pela “[...] fuga de guerras, de desastres naturais, de repressões e perseguições

políticas ou religiosas e de violações aos direitos humanos – e a busca por oportunidades de trabalho, almejando uma vida digna”. Aos apátridas, atribuímos a definição como aqueles que não possuem nacionalidade, afirma Freitas Jr. et al. (2021, p. 30) que a apatridia tem diversas causas, destacando a falta de reconhecimento aos que residem em um país como cidadãos e a discriminação que se estabelece contra grupos minoritários. Sendo os dois primeiros parte do terceiro grande grupo: imigrantes, aqueles que saem de um país para outro. A apatridia é um fenômeno recente na legislação brasileira, sendo uma condição reconhecida através da Lei da Migração nº13.445 que entrou em vigor em 2017, concedendo visto temporário para acolhida humanitária, sendo como solicitante de refúgio, asilo ou proteção.

Bertaso (2010, p. 106) entende que é movimento vital todo aquele que impulsiona o humano para além das fronteiras, sejam reais ou imaginárias e diz respeito a cada um na travessia para além de si mesmo, em direção à alteridade e que em níveis internacionais é o fio condutor ao encontro com o outro que concentra sua diversificada configuração e a pertença à condição humana.

A identidade é configurada por meio da marcação da diferença, simbólica ou social, em que se torna possível aplicar um princípio de diferença capaz de dividir uma população em dois grupos: nós/eles e eu/outro (Woodward, 2000). O encontro com o outro, enxergando-o através de uma relação de reciprocidade pelas diferenças e similitudes, pode servir como forma de reconhecimento daquele sujeito e entendido pelo viés da relação entre liberdades que não se limitam nem se negam, mas se afirmam reciprocamente. Nessa perspectiva, transpõe um movimento

“[...] para celebrar a multiplicidade da vida, quebrando silêncios e subvertendo comportamentos padronizados, a sociedade contemporânea é impulsionada a abandonar as certezas, transpor os muros do medo e construir relações em novas e diversas configurações com propostas inclusivas para é como o que significa o reconhecimento de direitos a todo e qualquer ser humano, seja quem for e esteja onde estiver, a fim de que diante dele a humanidade seja capaz de reconhecer-se como espécie: vulnerável, solidária e igual” (Bertaso, 2010, p. 115).

Rutherford (apud. Bauman, 2017, p.20), aborda uma explicação possível para que o migrante, em toda parte do mundo, seja visto sob olhar de desconfiança, quando declara que esses mesmos “[...] transportam as más notícias de um canto distante do mundo para as portas de nossas casas”. Benhabib (2005, p.30) afirma que “O direito de hospitalidade se situa nos limites do ente político, delimita o espaço cívico regulando relações entre membros e forasteiros”.

Bauman (2017) chama de securitização, o fenômeno em que as pessoas têm a necessidade de se defender do desconhecido imigrante e, por assim auferir, sentem-se satisfeitas ao se livrar de uma suposta responsabilidade pelo destino dos miseráveis ou da pressão de um dever moral. Outro entendimento que vai de encontro à leitura de securitização, mas pelo entendimento histórico em que Andreatta (2008, p. 108) enfatiza:

Se coube à sociedade grega propiciar o entendimento sobre o outro, sobre o bárbaro, sobre o longínquo, sobre o diferente como *puro e doce*, como *excelente e superior*, é certo que essas ideias não só atravessaram a cultura, como receberam impulso nos descobrimentos. Até esse ponto imaginário, entretanto, no qual o outro era estranho, *mas distante*, ele era idealizado e não constituía ameaça, antes despertava mais interesse, desejo e curiosidade do que medo. Houve um instante, porém, um momento fugaz, mas fundamental, coincidente com o mundo das navegações, em que o desejado *outro* até então inatingível, porque habitante das terras distantes, tornou-se *próximo* e, como próximo, transformou-se em problema.

Entender que a formação de identidades coletivas e do território, historicamente, ocorreu através dos processos migratórios e dos embates culturais, políticos e econômicos relacionados presume assumir que “Pretender eliminar aos de fora e sempre fechar a porta aos recém-chegados é acompanhado pela necessidade de disciplinar os de fora e impedir a reforma, a inovação, a dissidência e a transformação dentro dos muros de nossa Paróquia” (Benhabib, 2005, p. 126-127).

Em relação ao indivíduo que adentra uma realidade diferente da sua, saindo de seu lugar para passar ou ficar em não-lugares, Andrade (2021, p. 201) entende que quando “[...] o sujeito sai do seu lugar de origem, ainda dotado de agência, ele transita por uma infinidade de não lugares, espaços com os quais ele não estabelece uma relação, os quais não lhe significam uma história, e que não fazem parte de suas identidades.”

Migração e educação são duas dimensões intrinsecamente relacionadas, sobretudo na última década com o intenso fluxo migratório no Brasil, embora sejam poucas as produções e escritas acadêmicas encontradas. Na relação que se estabelece entre os dois eixos no presente estudo, muitas vezes são abordando a migração em si e refletindo acerca de como ela pode ser interpretada no sentido pedagógico, além de discutir as possibilidades da língua de acolhimento neste capítulo.

Falar de migração emerge ao direcionar o olhar para um estado com número de 127.302 migrantes de diferentes nacionalidades, levantamento com os dados divulgados em março de 2024 no Boletim de Saúde do Trabalhador Migrante, do governo do Estado.

TABELA 01 – Migrantes no Vale do Rio dos Sinos

País de origem	Números
Venezuela	3.188
Haiti	827
Uruguai	123
Argentina	148
Cuba	43
Outros	671
Total	5.000

Fonte: Adaptado de DEE-SPGG (Governo do Estado do RS, 2023).

A leitura que se faz ao observar os números, nos aponta para um expressivo número de venezuelanos, além de perceber a intensa vinda de latino-americanos marcando presença entre todas as cinco nacionalidades em maior número na região que está localizado o campus da Unisinos onde ocorrem as aulas do PLAc, o que permite caracterizar melhor quem são as pessoas migrantes que compõem esse grupo, vindo posteriormente a compreender quem são as pessoas migrantes do grupo do PLAc no programa Tarin.

2.1 A tríade conceitual: Multiculturalidade, Interculturalidade e Transculturalidade

O multiculturalismo é endogâmico, voltando-se para o interior de um estado-nação próprio; a interculturalidade é exogâmica, se estendendo globalmente a outros fins. (Canevacci, 2009, p. 40).

Apesar de relacionados os termos que se referem ao multicultural, intercultural e transcultural não são equivalentes e possuem divergências teóricas que se apresentam com maior evidência na prática. Ainda que muitas das leituras utilizem dos dois primeiros, percebe-se algumas leituras de transculturalidade presente em escritas acadêmicas.

Para Baumann (1999) há três fatores que estão ligados a forma como se percebe a cultura: como dever do Estado e a crença em uma cultura nacional; a crença de que a cultura está relacionada à identidade étnica de determinados grupos e a percepção da religião como sua cultura. Antes de abordar a tríade, é necessário entender o conceito de cultura e direito à diferença, ambas centro da discussão neste tópico.

Cultura é entendida aqui como conjunto de valores, práticas, marcas características de um grupo social, além da música, gastronomia, artes visuais, vestimentas, língua e tantas outros marcadores que podem ser associados. Percebe-se que há culturas subalternizadas na

sociedade, que há um juízo de valor entre aquela cultura que está mais próxima de ser legitimada em detrimento de outras. E é nesse movimento que ocorre a negação das diferenças, ao passo que prevalece no imaginário da sociedade a noção de hegemonia na cultura sendo esta entendida como superior às outras manifestações culturais (Santiago, Akkari e Marques, 2013). A negação das diferenças reflete na precarização de ações que visam dar conta de uma perspectiva intercultural, além de fomentar certos estigmas, estereótipos e preconceitos sobre o sujeito migrante. Akkari (2013) utiliza a expressão “racismo à brasileira” para diagnosticar e exemplificar o que ocorre atrelado ao brasileiro não admitir ter preconceito, atitude que acaba por reforçar atitudes discriminatórias.

A negação das diferenças culmina e corrobora para reproduzir um pensamento assimilacionista. Akkari (2010, p. 27) identifica a assimilação como um fenômeno que impõe a “[...] adesão dos imigrantes (minorias) às normas da sociedade de acolhimento (sociedade dominante), ficando a expressão da sua identidade e suas especificidades socioculturais de origem estritamente limitadas à esfera privada.” Nesta lógica, na assimilação, a aceitação do outro está condicionada pela renúncia à sua diferença ou especificidade cultural e, assimilar, coloca em risco desaparecer uma cultura em benefício de outra (Akkari, 2010).

Superar uma cultura e viés assimilacionista perante os sujeitos falantes de outras línguas é fundamental, sobretudo, para garantir os direitos linguísticos e possibilitar que estes se reconheçam atores no cotidiano de suas vidas no país de acolhida.

A compreensão e análise das necessidades comunicativas do adulto não-nativo, recém-chegado, dependem de fatores múltiplos como as condições de acolhimento e de inclusão. Estas condicionam, de forma geral, uma integração de qualidade e, em particular, a atitude do próprio aprendente em relação à aprendizagem da língua e aos falantes da língua-alvo, estando em causa uma política de integração que rejeita a assimilação (Grosso; Tavares; Tavares, 2008, p. 11)

Garantir o pertencimento e o direito à identidade e diferença é fundamental na busca por uma prática justa e com propósito. Para Silva (2014, p.76) “Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais”.

No centro de ambos os conceitos, identidade e diferença, se encontra a cultura como foco central de análise em que, para garantia desse direito fundamental, é necessário atentar aos riscos de não entendê-la pelo viés de colocar o imigrante em uma relação de assimilar aos costumes, normas e valores das práticas sociais, culturais e religiosas da comunidade de acolhida.

Os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade são relacionados com frequência ao tratar da educação com pessoas migrantes. Ambos devem ser entendidos e distinguidos para possibilitar uma leitura epistemológica e escolha do conceito a ser utilizado na pesquisa posteriormente.

Para Torres (2023) o foco de ambos os conceitos de interculturalidade e multiculturalidade está relacionado, mas não é idêntico.

O multiculturalismo surgiu como uma resposta às relações intergrupais do século XX, enfrentando o desafio da racialização ou integração, e está plenamente arraigado no Movimento pelos Direitos Civis da década de 1960, bem como no novo Movimento pelos direitos civis do século XXI. Em contraposição a isso, o interculturalismo aborda principalmente a questão da integração de imigrantes e tenta criar uma mediação intercultural baseada em uma ideia flexível de cultura e na busca de um novo conceito de cidadania. (Torres, 2023, p.114-115)

Modood e Meer (2012) destacam que, em sua origem, o multiculturalismo era frequentemente utilizado como aplicação de valores liberais, tanto na Austrália quanto no Canadá, que serviu para ampliar as liberdades individuais e fundamentar uma promessa de cidadania igualitária. Em busca de compreender o multiculturalismo, destacamos como um fenômeno que tem sua origem nos países dominantes do Norte, apresentando seu viés ambíguo, ainda que represente um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados do interior dos países para reconhecer suas culturas na cultura nacional (Silva, 2001, p. 85).

Há duas concepções possíveis na perspectiva crítica de multiculturalismo, sendo elas: a concepção pós-estruturalista e a materialista, em que a primeira trata da diferença concebida nos processos linguísticos e discursivos de significação, além de apresentar uma relatividade para o diferente, uma vez que presume este por algo outro que represente o não-diferente; e a perspectiva “materialista” como aquela que enfatiza os processos institucionais, econômicos, estruturais que estejam na base da discriminação e desigualdade (Silva, 2001).

O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde. (Silva, 2001, p. 88)

Ao definir multiculturalidade, Medeiros e Denis (2019) caracterizam por potencial cruzamento e confronto multicultural que por si só não implica a existência de interações significativa entre as culturas copresentes.

Modood e Meer (2012) ponderam que o interculturalismo não significa um remédio para o fracasso do multiculturalismo, sinalizando a relevância de estar ciente das

interpretações erradas e propõe que sejam analisadas as alternativas para lidar com o descontentamento de ambas.

Hall (2003) adverte para o sufixo *ismo*, uma vez que tende a propor uma doutrina política, estendendo especificamente sua assertiva ao falar do multicultural pela terminologia que o define como multiculturalismo ao passo que sinaliza que o mesmo “[...] não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado” (Hall, 2003, p. 52). Em seguida, o presente estudo aprofunda-se nos estudos em interculturalidade através da interpretação que se faz sobre a relevância deste.

Em suma, a principal diferença conceitual de ambos os termos está em identificar que “[...] o multicultural seria descritivo e o intercultural centrado na ação” (De Carlo, 1998, apud. Akkari, 2010, p. 59), ao passo que o prefixo “inter” presume a interação, troca, abertura, reciprocidade e solidariedade objetiva (Rey, 1996, apud. Akkari, 2010, p. 58).

Candau (2016) defende que a educação intercultural dispõe de uma trajetória original, plural e especialmente criativa na América Latina, assinalando a polissemia entre os termos multiculturalismo e interculturalidade. Para Restrepo (2014), a interculturalidade é autêntica, classificando-a como pertencente a um grupo de termos que tendemos a considerar como inerentemente positivos. A partir do entendimento da existência de diversas concepções de educação intercultural, a autora assume a perspectiva da interculturalidade crítica, destacando algumas características:

“[...] promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. Uma última característica que gostaríamos de assinalar refere-se ao fato de essa perspectiva não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em diferentes sociedades, entre as quais a brasileira.” (Candau, 2016, p. 808).

Para definir, portanto, a educação que reconhece a interculturalidade, identifica-se que é aquela que busca estabelecer diálogos, saberes e práticas na afirmação da justiça social, econômica, cognitiva e cultural e a relação igualitária dos diferentes grupos socioculturais

(Candau, 2014). O projeto intercultural, para Akkari (2013), provoca a desestabilização de pensamentos e conhecimentos totalitários e universais.

A interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder viabiliza maneiras diferentes de se viver e saber, e busca o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos ‘outros’ de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009:25, apud. Akkari, 2013, p.27).

Na busca por aprofundar a definição da interculturalidade, entende-se como processo de interação onde “[...] cada um é conferido o direito à sua diferença, às suas práticas e aos seus princípios morais, normativos e de conduta, que carecem de reconhecimento e respeito mútuos” (Medeiros; Denis, 2019, p. 3).

Ao propor uma reflexão sobre as perspectivas interculturais em educação, Akkari (2010) estabelece a necessidade de uma abertura ao relativismo cultural, destacando

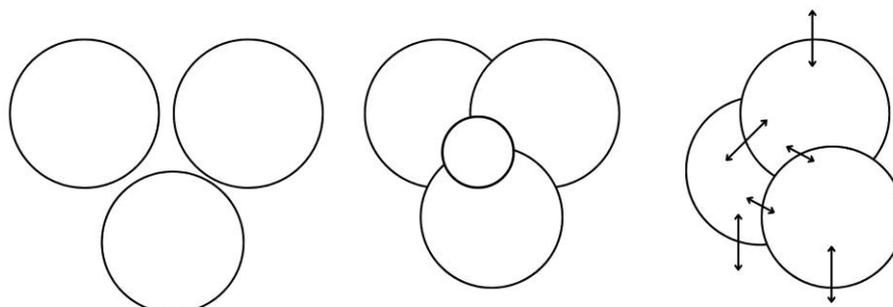
O relativismo cultural consiste em analisar e avaliar os comportamentos dos indivíduos portadores de culturas diferentes em relação a suas próprias referências culturais. Ele exige, ainda, certo conhecimento de outras culturas (língua, história, características etc.) (Akkari, 2010, p. 19).

Apesar disso, no sentido prático, reconhece Akkari (2010, p. 59) que “Existe uma neblina em volta da operacionalização. Fala-se de algo em potencial (interações entre as diferentes culturas), sem preocupação com a preparação para que ele possa funcionar”.

Propor a alternativa da interculturalidade exige afirmar que é necessário defender estudantes de todas as origens culturais e linguísticas, que são fundamentalmente diferentes em muitos aspectos da maneira como os professores foram socializados em seu tempo (Santiago;Akkari; Marques, 2013, p. 93).

Apesar de reconhecer as possibilidades de uma perspectiva intercultural em educação, superando o viés multicultural, Santiago, Akkari e Marques (2013) reconhecem suas limitações e impasses ao discorrer sobre a busca por novos caminhos, sugerindo que a educação transcultural seja capaz de oferecer subsídios para contribuir nesse tema. Na perspectiva de uma educação transcultural, se reconhece uma noção heterogênea como indispensável para a representação de uma resistência à ideia de identidade homogênea (Santiago, Akkari e Marques, 2013).

Figura 1 – Demonstração dos modelos de Educação



Fonte: Adaptada de Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 171).

A Figura 1 representa, da esquerda para direita, as abordagens multicultural, intercultural e transcultural. A primeira, as culturas estão em um mesmo espaço, convivem entre si, porém mantendo suas formas em si, sem sobreposição de qualquer que seja. A segunda, representando a abordagem intercultural, aparece com os círculos se sobrepondo e destacando apenas alguma interseccionalidade que há entre as partes envolvidas. Na última, as culturas são entidades e fronteiras abertas e o sujeito se move quando vai além dessas fronteiras culturais. Na transculturalidade proposta, os autores mencionam que ela “não pretende dar receitas infalíveis e prontas para uso, ela permite um olhar mais crítico e lúcido sobre as ligações entre cultura e educação” (Santiago, Akkari e Marques, 2013, p. 171) e reconhece que toda cultura possui algo disfuncional e, sendo assim, nenhuma deve ser idealizada. Para os autores, “A transição para a educação transcultural marca o advento de um mundo onde o cruzamento de culturas nunca foi tão desenvolvido” (Santiago, Akkari e Marques, 2013, p. 171).

Apesar disso, há ampla discussão em torno da interculturalidade, abordando aspectos favoráveis sobre esta abordagem, ou modelo conceitual, relacionando a contextos de acolhimento e definida como “[...] posição intermediária, reciprocidade, interação, interpondo uma forma de estabelecer uma ponte, uma intermediação, um encontro, para formar uma rede na interculturalidade” (Weissmann, 2018, p. 26) ao passo que a transculturalidade é vista citada majoritariamente em periódicos da área da saúde e educação de língua inglesa. Alguns autores afirmam que não haverá mudança significativa se não estiver acompanhada uma mudança dos moldes, como afirma Dell’Olio (2018, p. 18):

As crises requerem mudanças, requerem reinvenção e ressignificação: as políticas além de ser contextualizadas e perder o caráter universal dos significantes que as fundamentam, devem ter caráter contingente e ter a coragem de mudar o status quo. Dentro dos mesmos moldes de colonialidade, as atitudes continuarão sendo coloniais.

Dessa forma, é necessário destacar duas percepções fundamentais acerca das abordagens mencionadas no subcapítulo: a interculturalidade se apresenta favorável dentro do campo da pesquisa, uma vez que dá conta de permear as diferentes culturas nos diferentes espaços e relações e, sobretudo, é uma abordagem ligada ao acolhimento em pesquisas, ao passo que a transculturalidade está vinculada a uma perspectiva de educação da língua inglesa, que objetiva outras formas de socialização, uma vez que é o processo de aprendizagem de uma segunda língua por escolha individual, o que demanda um contexto próprio característico diferente de uma aula de língua de acolhimento. A segunda percepção que deve-se destacar é o entendimento de que, ainda que seja feita uma escolha epistemológica acerca da abordagem, o foco está, sobretudo, no processo que a pesquisa descreve sobre as relações e os modos de permear cultura. Sobre o prefixo na palavra *interculturalidade*, segundo Restrepo (2014, p.16)

Este prefixo, que significa literalmente ‘entre’, implica que diversas entidades, aspectos ou processos estão relacionados, entram em interação. Para que haja um relacionamento ou interação, deve haver mais do que uma entidade, aspecto ou processo. O inter supõe, então, a multiplicidade, mais de um, implica marcações e fronteiras. Também sugere uma noção de totalidade ou de um marco o qual se produzem estas interações.

Portanto, ao dar ênfase à abordagem intercultural para compor a análise dos dados da pesquisa, busca-se nomear um conjunto de práticas em espaços onde as culturas sejam permeáveis e se relacionem constantemente, além de descrever o processo das culturas em um movimento intenso de trocas. Apesar de reconhecer a interculturalidade dentro dos processos de socialização de saberes, faz-se necessário entender os alcances e limitações, entendendo a ideia central de Restrepo (2014) na afirmativa de que a interculturalidade deve escapar dos limites da culturalização da imaginação teórica e políticas dominantes da nossa época, através de um entendimento da diferença pela alteridade.

2.2 Políticas de silenciamento: a negação dos direitos linguísticos

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
(Mangueira, 2019, samba enredo).

Celebra-se e acolhe a imigração de maneira seletiva: há aqueles que são invisibilizados dentro da narrativa da história brasileira e há aqueles lembrados e celebrados em datas e eventos, vide inúmeros municípios em contagem regressiva para o bicentenário da imigração alemã na região sul. Se carecêssemos de memória nos fariam acreditar que historicamente, nosso povo é constituído quase exclusivamente por este movimento migratório que a história escolheu contar.

[...] a imagem local construía-se contraditoriamente à realidade de silenciamento desses povos e línguas. Produzida segundo valores ideológicos europeus, essa imagem ajudou a compor o imaginário brasileiro em torno de uma cruz que abençoa e registra línguas, povos e saberes em português (Reis, 2021, p. 89).

Para Reis (2021), a tentativa de formar uma identidade nacional baseada nessa narrativa que apaga elementos e destaca aqueles que convém, seletivamente, contribuíram para que certas expressões culturais e de cidadania tenham sido vedadas àqueles que deveriam de ter o direito de exercê-la, assim como previa o art. 402 do Código Penal de 1890 a proibição dos atos denominados capoeiragem, justificados pela agilidade e destreza corporal que podem provocar distúrbio e desordem, lesão corporal ou temor sob pena de dois a seis meses de detenção (Brasil, 1890).

Essa invenção de uma tradição é vivida como uma identidade diferenciada na região que se materializa na arquitetura das casas e construções. As várias festas da região celebram as comidas e os trajes típicos dos grupos europeus e suas tradições, amplamente divulgados pela mídia marcam a região como uma “Europa brasileira”. (Reis, 2021, p. 93)

Ao longo dos anos seguintes, a forma como a manifestação cultural da capoeira foi entendida serviu para que a prática não fosse mais tida como subversiva ou marginalizada, representando uma luta de séculos. Em 1937, durante o governo de Getúlio Vargas, a capoeira passou a ser reconhecida como esporte brasileiro. A roda de capoeira é, desde 2014, reconhecida pela Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Em 2008, foi tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Sobretudo, na região Sul, a narrativa de caráter seletivo faz um movimento de apagamento de outros grupos étnicos que estiveram presentes historicamente na ocupação e na construção desses espaços. Assume-se a perspectiva decolonial para reconhecer através das histórias, das trajetórias e diferentes formas de agir, pensar e sentir que foram silenciadas e, sobretudo, deslegitimadas pelo pensamento colonial (Reinoldes e Amado, 2021).

Ainda sobre o tema, é imprescindível lançar olhares para outros produtos de estudos que tenham se dedicado a analisar e produzir uma escrita voltada para o aspecto da presente pesquisa. Algumas leituras sugerem dar vistas para a garantia dos direitos à população migrante, tratando do desmonte de direitos e (des)responsabilização do Estado para todas as esferas da sociedade, incluindo os migrantes (Bosner, 2020, p. 16). Giroto (2020, p. 73) entende que “Ser estrangeiro no Brasil implica alguns desafios diários que podem ser mais intensificados em contextos de vulnerabilidade e violação dos direitos”, identificando a fundamental importância que as ações de acolhimento assumem nesse cenário.

Assumir o *outro* migrante, nas palavras de Santos (2019), é reconhecer que não são sujeitos genéricos, tendo marcadores que não os possibilita a invisibilidade, seja pela sua nacionalidade, religião, gênero, classe ou raça. Este outro também pode ser visto pela emblemática relação de fronteira que está assim associada àquilo que transcende a soberania, pois age como monumento histórico, social e geográfico que constrói, afirma e reafirma identidades (Lemes, 2022, p. 26).

A partir de uma reflexão da ética e da metafísica levinasiana do migrante, Gutierrez (2018) observa um pensamento preocupante que explicita a xenofobia e se mostra pouco acolhedor a partir de alguns posicionamentos frente ao tema, como Bosner (2020) relata a retirada do Brasil do Pacto Global para a Migração, em que na época, o então presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, justificou a tomada de decisão com base na soberania nacional. Em relação ao pacto, Manjabosco (2020, p. 99) reconhece que é

[...] o instrumento internacional mais recente em matéria de migração e foi constituído em um momento de aumento dos fluxos migratórios, representando uma contraposição às medidas de restrição e discriminação das migrações.

A questão humanitária da migração em outros países também é uma problemática vista sob o olhar de indiligência, quando não por repulsa, como há alguns anos observa-se que milhares de pessoas são detidas todos os anos na fronteira de México e EUA e mais de 9 mil imigrantes se amontoam debaixo de uma ponte devido à sobrecarga das autoridades em alocar a multidão. Anteriormente, no país norte-americano, o presidente à época fazia declarações com forte objeção aos venezuelanos, sendo recente o novo plano do então candidato à corrida presidencial de deportação em massa.

Em uma perspectiva de subsidiar formas de acolhida ao migrante e propor a alternativa de uma leitura de Emmanuel Levinas, destaca-se que

“[...] a ética é uma preocupação pelo bem do outro, aproximando-se mais de uma consciência desinteressada e sem normas. Não há lei que obrigue a ser responsável, visto que a responsabilidade e o sacrifício são atitudes que nascem dentro do eu na proximidade com o outro.” (Gutierrez, 2018, p. 59-60)

Ao dialogar sobre práticas em contextos interculturais, é possível reconhecer as ações de alteridade e acolhida presentes na relação que se estabelece com o outro. Silva (2018, p. 75) destaca:

“[...] o diálogo e a troca entre diferentes culturas, se torna um caminho para promover o respeito à alteridade, a empatia e a solidariedade, porém é ainda um desafio para quem vive esta realidade. Para isso há inúmeras ações, que vão do micro ao macro, e possibilitam a valorização do Outro, da diferença e da pluralidade.”

A língua de acolhimento surge em um contexto em que “Os intensos fluxos migratórios dos últimos anos provocados por diversos tipos de temores movimentaram, pelo mundo inteiro, inúmeros migrantes, falantes multilíngues e multiculturais, com necessidades comunicativas muito peculiares” (Cruz, 2017, p. 22)

Sobre o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), destaca De Moraes (2022, p. 54) que este “[...] se diferencia de outras especialidades de ensino de língua portuguesa devido à sua atividade-fim de acolher e integrar o imigrante na sociedade à qual acabou de chegar”. Para a autora, o entendimento é de que aprender a língua é elemento fulcral para um indivíduo se incluir na sociedade como cidadão.

Segundo Cruz (2017, p. 54), o acesso à língua de acolhimento trata de um “[...] direito assegurado para o pleno exercício da cidadania, mas como uma etapa simbólica, estratégica e decisiva para a inserção linguístico-cultural e financeira do(a) imigrante”.

Ainda que se reconheça o Brasil como país de acolhida em um fluxo migratório intenso e se perceba

“[...] um repertório de aproximadamente 220 idiomas: 180 línguas são chamadas de autóctones por serem faladas pelas nações indígenas, as quais se somam às línguas alóctones, faladas por migrantes, que atualmente passam de 40 línguas (como o alemão, o italiano, o japonês, árabe e polonês etc.), somando-se com as demandas de migrantes mais recentes, tais como o créole haitien/francês, o bengali, o wolof e outras” (Moura, 2020, p. 70-71).

Estamos imersos em uma ideologia que busca olhar o país como uniforme cultural e linguisticamente, admitindo variações circunscritas mais ou menos no conceito estreito entendido por cultura brasileira (Oliveira, 2003, p.8-9 apud. Moura, 2020, p. 71).

Nienov (2015) afirma que se a pessoa migrante estiver em uma relação de obrigação a tomar conhecimento da língua da casa, então não há hospitalidade ou acolhimento, mas violência através da exigência de tradução.

Entende-se que “Uma língua não é um mero instrumento de comunicação, mas tem funções simbólicas muito importantes no seio de uma sociedade” (Fiorin, 2000, p. 223). Ainda assim, vê-se uma tentativa de esvaziar o ser migrante de suas propriedades, especialmente a língua, ao passo que se julga mais importante que ele aprenda a língua portuguesa do que algum esforço para compreender ou aprender novos signos com este mesmo. A pretensa planificação da língua apresenta um viés conservador que não prevê a variação e a percebe como homogênea e estática, contradizendo a própria origem que é uma variedade do latim

“[...] o chamado latim vulgar, muito diferente do latim culto. Além disso, as línguas mudam. O português moderno é muito distinto do português clássico. Se fôssemos aceitar a ideia de estaticidade das línguas, deveríamos dizer que o português inteiro é um erro e, portanto, deveríamos voltar a falar latim” (Fiorin, 2000, p. 225).

Destaca Moura (2020, p.77) que é necessário a mudança no processo de ensino, visando práticas translíngues com o estudante, de maneira que possa “[...] compreendê-lo, a respeitá-lo, valorizando a sua condição, a sua cultura, a sua historicidade e a sua língua”.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, produzido inicialmente pela PEN Internacional e apoio de outras organizações e patrocinado pela UNESCO, prevê, sobretudo, do direito das pessoas e grupos linguísticos à integração na comunidade linguística de acolhimento sem sofrer limitações do seu direito ao pleno uso público da própria língua.

Artigo 4.º 1. Esta Declaração considera que as pessoas que se deslocam e fixam residência no território de uma comunidade linguística diferente da sua têm o direito e o dever de manter com ela uma relação de integração. Por integração entende-se uma socialização adicional destas pessoas por forma a poderem conservar as suas características culturais de origem, ao mesmo tempo que compartilham com a sociedade que as acolhe as referências, os valores e os comportamentos que permitirão um funcionamento social global, sem maiores dificuldades que as experimentadas pelos membros da sociedade de acolhimento (Unesco, 1996, p. 6).

Para Pertille e Pertille (2018), baseado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o documento visa suprir uma lacuna no intuito de proteção e a preocupação está em ratificar esses direitos entendendo-os como necessários à satisfação da dignidade humana, observando que os desejos expressados pela Declaração encontram inúmeras dificuldades de ordem prática.

Esperar da pessoa migrante que absorva a língua local, abstraindo totalmente de sua própria, contempla uma visão assimilacionista, cujo indivíduo deve desprender-se de elementos da sua identidade sociocultural para parecer-se adequado ao meio onde se insere, especialmente nos casos em que esta seja oriunda de contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade (Candau, 2016).

Sobre as comunidades linguísticas “os direitos linguísticos incluem direitos coletivos para manter sua identidade e alteridade etnolinguística” (Hamel, 1995, p. 12). Para garantia da identidade, presume-se por outro lado, a garantia das diferenças.

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são ‘elementos’ da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (Silva, 2014, p. 76).

2.3 PLAc

O surgimento da expressão língua de acolhimento se dá no contexto de aumento do fluxo migratório em Portugal em 2000, provenientes do leste europeu, continentes africano e asiático e foi defendido por Ançã (2003). Para a autora, as línguas desenvolvem algumas funções essenciais, a destacar:

Função de acolhimento: nos primeiros momentos de adaptação busca-se a comunicação com o aprendente e família através de uma língua franca e, posteriormente, a mediação ocorrerá através da língua de acolhimento e da língua da escola. *Função de estruturação:* a língua desempenha papel de veículo de comunicação e objeto de estudo. *Função de legitimação:* pretende assegurar a construção da identidade individual, social e escolar do aluno pela dignificação da sua língua de origem. É importante que a criança possua uma autoimagem positiva e um 'bem-estar' na sua LM (Ançã, 2003 apud Dabene, 1992, p. 5, grifo próprio)

Desta forma, propor a língua de acolhimento não implica entender que a língua materna (LM), assim como o repertório sociocultural, deva entrar em profundo esquecimento e superação para aprender a nova língua, mas antes que esta seja valorizada e legitimada dentro do processo de acolhimento, servindo como meio de comunicação entre o aprendente e o mediador, entendendo esta nova como língua adicional.

É fundamental que, antes de propor o PLAc, entenda-se que este é um ato político que busca ajudar as pessoas migrantes a enfrentarem seus desafios no cotidiano dentro do novo território, portanto, é de utilidade para a prática. Anuniação (2021) discute como algumas políticas e ideologias voltadas ao tema podem acabar por reforçar práticas assimilacionistas e de silenciamento, veladas por pressupostos de inclusão e igualdade. Além disso, destaca o autor, que deve-se de estar traçadas as competências que se espera que esta pessoa migrante adquira no decorrer das aulas, uma vez que

Equivocadamente, muitos idealizadores de cursos de português para falantes de outras línguas esperam que seus alunos adquiram um nível de proficiência equivalente ao de um “falante nativo” ideal da variedade considerada padrão dessa língua, sem entender que isso é uma impossibilidade, considerando, por exemplo, que esses alunos se apropriam da língua adicional a ela incorporando aspectos de sua cultura interacional de origem como forma de constituir suas identidades linguísticas particulares (Maher, 2007^a apud. Anuniação, 2021, p. 36-37).

Nesse sentido, avaliar dentro do PLAc, torna-se um processo ainda mais notório que em outros espaços de ensino, de percepção sobre como o resultado deve ser importante para o próprio sujeito, uma vez que definirá o quanto ele domina as competências que o auxiliarão a enfrentar os desafios linguísticos na prática. Este *saber fazer* deve ser o fio condutor do planejamento dos encontros porque se tem objetivos definidos sobre o porquê aprender a nova língua. Cada pessoa migrante é exclusiva dentro de seu processo e deve ser vista com o olhar direcionado para esta identidade que se apresenta sem generalizar pois o mesmo trataria de uma perspectiva homogeneizadora e assimilacionista.

Considerando que identidade é uma prática discursiva socialmente construída, é importante nos perguntarmos o que ocorre quando se reduz o indivíduo (um “quem”) a uma categoria (um “o que”): índio, negro, migrante, refugiado. (Anunciação, 2021, p. 39)

Para conceituar o termo PLAc, busca-se explorar esse tema partindo do entendimento da pessoa migrante como um recém-chegado imerso em uma realidade socio e linguístico-cultural distinta não vivenciada anteriormente, entendendo que “[...] o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo” (Grosso, 2010, p. 68). Deste modo, a língua adicional servirá como elemento fundamental para a vida cotidiana, percebendo esta na sua valia para acessar os direitos através dos serviços públicos de saúde, educação e a entrada ou permanência no mercado do trabalho, além de resoluções de situações vivenciadas no dia a dia que não foram compreendidas pelas diferenças linguísticas.

Percebe-se o deslocamento forçado como movimento propulsor da chegada de novos imigrantes ao Brasil. Em reunião, a Comissão Mista Permanente sobre Migrações Internacionais e Refugiados do Congresso Nacional, apresentou a estimativa de que entre os 1,5 milhão de imigrantes em solo brasileiro, 650 mil estão na condição de refugiados ou solicitantes de refúgio.

Pereira (2016, p. 128) afirma que o “[...] PLAc diferencia-se do português como língua estrangeira, acima de tudo, por conta das especificidades desse novo grupo de aprendizes da língua portuguesa, cuja carga cultural e ideológica é marcada pelo contexto social do refúgio”.

Destaca-se que a língua de acolhimento na perspectiva do PLAc que tratamos na pesquisa está direcionado para o público adulto. De acordo com Grosso (2010, p. 74):

“[...] o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática.

Para Pereira (2016, p. 124), o mundo está cheio de significados que precisam ser entendidos e é a educação a parte fundamental nesse processo de leitura e entendimento do mundo, em que permita o indivíduo ouvir e manifestar-se.

“O refugiado é impedido (ou limitado) a expor suas necessidades e, também, de expor-se pela falta de conhecimento da língua. Ele não consegue ou têm muitas dificuldades de demonstrar o que trouxe como bagagem cultural e como consequência não pode se afirmar ao “Outro”. O domínio da língua é um dos fatores fundamentais na integração do refugiado, principalmente pelo fato de a barreira linguística condicionar severamente o acesso a qualquer outro aspecto referente à sua sobrevivência [...]” (Pereira, 2016, p. 125).

Alguns desafios são percebidos no contexto das aulas de ensino de Português para falantes de outras línguas, essencialmente quando observa-se notável variação de nível de escolarização na sua língua materna, desde a ausência absoluta até nível universitário, criando um cenário de necessidades e ritmos de aprendizagens muito diferentes entre os sujeitos (Grosso; Tavares e Tavares, 2008, p. 7).

Segundo Grosso, Tavares e Tavares (2008), outras perspectivas são vistas como desafio dentro desse contexto de ensino-aprendizagem e que envolvem a variação nos conhecimentos prévios da língua antes da chegada ao país de acolhida, além da diversidade de países e regiões de origem, a variação do tempo que já se encontra no país, o conhecimento que possa já ter adquirido de outras línguas e que favoreça a aquisição de outras, entre outros apontamentos.

É necessário destacar que a base do PLAc está no ensino da língua não-materna, ou segunda língua, para seu uso efetivo nas situações cotidianas e com menor ênfase nos aspectos fonético-fonológicos, lexicogramaticais, funções, situações comunicativas e gêneros (FUNAG, 2020, p. 36).

Destaca-se, na tabela 02, iniciativas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) encontradas na Região Metropolitana de Porto Alegre, que compreende 34 municípios, sendo Alvorada, Araricá, Arroio dos Ratos, Cachoeirinha, Campo Bom, Canoas, Capela de Santana, Charqueadas, Dois Irmãos, Eldorado do Sul, Esteio, Estância Velha, Glorinha, Gravataí, Guaíba, Igrejinha, Ivoti, Montenegro, Nova Hartz, Nova Santa Rita, Novo Hamburgo, Parobé, Porto Alegre, Portão, Rolante, Santo Antônio da Patrulha, Sapiranga, Sapucaia do Sul, São Jerônimo, São Leopoldo, São Sebastião do Caí, Taquara, Triunfo e Viamão.

Tabela 2 – Iniciativas de Português como Língua de Acolhimento

Órgão	Local
CIBAI	Centro, Porto Alegre – RS
Abraço	Cidade Baixa, Porto Alegre – RS
CASIM	São José, Canoas – RS
IFRS – Alvorada	Campos Verdes, Alvorada – RS
IFRS – Canoas	Igara, Canoas – RS
IFRS – Sapucaia do Sul	Piratini, Sapucaia do Sul - RS
Núcleo Cultural de Apoio à Migrantes e Refugiados (NUCARI)	Bom Fim, Porto Alegre – RS
PLAc – Tarin	Cristo Rei, São Leopoldo – RS
Português como língua de acolhimento	Lomba do Pinheiro, Porto Alegre – RS
PPE	Farroupilha, Porto Alegre – RS
Projeto Travessias	Sarandi, Porto Alegre – RS
Universidade Feevale	Vila Nova, Novo Hamburgo – RS
Universidade La Salle	Centro, Canoas – RS

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Outras iniciativas de Português como Língua de Acolhimento na região são encontradas no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que exerce a atividade desde 1994, recebendo de 250 a 300 alunos por semestre.

Ainda, através do Centro Pastoral e Solidariedade e do Curso de Letras da Escola de Humanidades, ambas da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Porto Alegre, em parceria com a Cáritas Arquidiocesana de Porto Alegre, há a oferta de aulas de Português voltada para haitianos na Lomba do Pinheiro, bairro da capital do estado, com o ensino do vocabulário básico no primeiro contato com a língua e voltado para agir em situações do cotidiano.

3. FIXOS E FLUXOS

Barragán (2016) sugere que o interesse em mapear o mundo para os gregos emerge da importância da representação do terrestre e supraterrrestre, exemplificando a observação astronômica ou o mapa geográfico. O mapa, indiscutivelmente, se trata de um documento de relevância social e cultural que se caracteriza como uma representação gráfica de algum aspecto do mundo real (Harley, 2005). Além disso, os mapas apresentam a hegemonia entre diferentes concepções de mundo, estabelecendo convenções de acordo com o público que se guiará através deste (Barragán, 2016).

Para o geógrafo Milton Santos, o espaço geográfico é o conjunto de fixos e fluxos ou de configurações territoriais e relações sociais (Santos, 1978). Em “A Natureza do Espaço”, Santos (2006) estes dois termos são capazes de expressar a realidade geográfica, entendendo os fluxos como resultados de ações e atravessam ou se instalam nos fixos. Em uma posição epistemológica, a cartografia posicionada em uma perspectiva crítica, apresento a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, falando dos fixos e fluxos de diferentes pessoas que perpassaram diferentes espaços e constroem suas diferentes narrativas sobre esses espaços relacionais (Harley, 2006).

Se entende por uma pesquisa qualitativa ao passo que visa

[...] aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito (Guerra, 2014, p. 11)

Na busca por outros olhares que atentam para temas transversais e convergentes, a pesquisa trouxe teses e dissertações que abordam a educação e migrantes, educação e estrangeiros e o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), além de artigos científicos e produções diversas sobre o tema que, de alguma forma, serviram como fundamento teórico para o desenvolvimento da pesquisa.

Busca-se identificar tensionamentos conceituais sobre a definição do estrangeiro para falar do mesmo no lugar de pessoa migrante, entendendo o processo histórico do uso do termo que associa ao sujeito estranho, forasteiro, de fora.

A participação nos encontros do curso que é uma iniciativa desenvolvida pela Prefeitura Municipal de São Leopoldo, por intermédio da Secretaria Municipal dos Direitos Humanos (Sedhu) e a UNISINOS, iniciou ainda em 2023, frequentando semanalmente nas

sextas-feiras, das 19h às 21h no campus São Leopoldo da universidade. A sétima turma do curso foi acompanhada e a partir da participação semanal, foram planejadas e investidas algumas intervenções com o grupo.

A cartografia social pedagógica é a metodologia que envolve a pesquisa desenvolvida no âmbito do PLAc, iniciativa do programa Tarin desenvolvido no campus UNISINOS – São Leopoldo.

Adota-se a cartografia pelo potencial de ampliar e qualificar a identificação e interpretação das experiências da vida social (Bentz, 2022). Dessa forma, o cartógrafo está imbricado na leitura e interpretação das narrativas dadas pelo espaço, atravessadas pelo corpo, pela experiência, pelo tempo (Silva, 2019). A aproximação do mediador com os demais sujeitos faz-se necessária nesse processo a fim de tornar a acolhida uma experiência de ensino-aprendizado (Andrade, 2021).

Tomando conhecimento de que nossas vivências e culturas escolares são engessadas, cabe refletir acerca de como o eu educador percebe as diferenças, questiona os próprios limites e preconceitos para assim, tornar possível uma mudança de postura (Candau, 2016).

3.1 TARIN como prática intercultural

Muito comum na América Latina, o Tarin é uma ave de migração na cor vermelha, escolhido como logo e nome do programa a fim de estabelecer uma analogia do seu comportamento com o dos migrantes, uma vez que estes deslocam-se em busca de novos abrigos para viver, assumindo ainda, a utilização do sufixo *in* que comumente acompanha termos em inglês que remetem ao significado de entrar, fazer parte ou juntar-se (Unisinos, 2020).

Figura 2 – Logotipo do Tarin



Fonte: Manual de identidade visual Tarin.

A tipografia de forma crescente traz um caráter de crescimento, evolução. Já a linha que se estende, a partir da parte superior da letra T, faz alusão às fronteiras que os integrantes do projeto cruzaram em seu caminho até aqui. As linhas externas compõem a figura do pássaro, que dá nome ao projeto, o tarin. A ave foi escolhida como símbolo pois é nativa da América Latina e realiza migrações. A parte superior vermelha reforça uma de suas características principais: as cores da penugem. Além disso, outra interpretação possível resgata as linhas externas como uma possível trilha, um caminho, para além da fronteira. (Agexcom, 2023).

Para tratar do Tarin, que é um Programa de Educação e Atenção Humanitária a Migrantes e Refugiados, tomamos como base a leitura do relatório de ações entre 2018 e 2020. Caracteriza-se como programa por abarcar e fomentar iniciativas formativas curriculares ou extracurriculares e de pesquisa sobre o tema (Unisinos, 2020).

O TARIN está alinhado aos objetivos de ação social expressos em seu PDI: realizar, em sintonia com a ASAV e ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados), o acolhimento humanitário dos grupos de refugiados alocados no Rio Grande do Sul através de ações de ensino, pesquisa e extensão que promovam seu desenvolvimento humano e sua integração social, econômica e cultural. (Unisinos, 2020, p. 2)

Algumas organizações já participaram do programa, sendo elas: Comunidade Venezuelana em Esteio, Comunidade Senegalesa em Porto Alegre, Prefeitura Municipal de Esteio, Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR), Músicos do Haiti e Nigéria residentes em Porto Alegre.

Ao verificar que o programa Tarin afirma-se marcado pela transdisciplinaridade em sua página na internet, busca-se definir o conceito que, segundo Morin (2003) diz-se dos esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, ainda que o autor reconheça a importância de preservar a perspectiva de ultrapassar e conservar, destacando menor ênfase ao termo ao afirmar que

Enfim, o importante não é apenas a ideia de inter- e de transdisciplinaridade. Devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. É necessário também o “metadisciplinar”; o termo “meta” significando ultrapassar e conservar. Não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper todo o fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada. (Morin, 2003, p. 115).

O grupo de professores e alunos que contribuem no programa são de distintos cursos de graduação e pós-graduação: Design, Direito, Gestão para Inovação e Liderança, Jornalismo, Letras, Moda, Pedagogia, Produção Fonográfica, Realização Audiovisual e Serviço Social.

Promover um conjunto de ações que envolvam não somente os alunos de diferentes áreas do conhecimento em diferentes etapas formativas como a graduação e pós-graduação da instituição, mas também com vistas a acolher, de forma sensível, a comunidade em que se está inserida, realizando um diagnóstico das pautas relevantes no território é o compromisso social da universidade.

O ensino de Português como Língua de Acolhimento é uma das ações do programa, a qual será nosso objeto de pesquisa, e é um coletivo formado por professoras, bolsistas, voluntárias/os do curso de Letras. Ao longo dos anos, as aulas e as turmas tiveram mudanças no formato e oferta, conforme figura. Desde 2018, o PLAc acontece contando com algumas parcerias que se consolidaram ao longo do tempo, acontecendo inicialmente em espaços oferecidos pela Prefeitura Municipal de Esteio no município, que passou a ser realizado no SENAI na região central de São Leopoldo e, posteriormente, no campus Unisinos São Leopoldo como segue ocorrendo até o presente.

Figura 3 - Oferta de aulas de PLAc



Fonte: UNISINOS (2020).

As aulas de PLAc objetivam o uso e domínio da língua para (inter)agir em situações específicas de comunicação cotidiana em temáticas conectadas com as necessidades básicas na vida pessoal, seja para inserção no mercado de trabalho, acesso aos sistemas de saúde, transporte, moradia e segurança (Molina et al., 2022, p. 59).

A inscrição para o curso ocorre por e-mail diretamente com o Tarin, sendo necessário apenas informações para fins de identificação e a capacidade máxima da turma é de quarenta alunos. As aulas são ministradas por dois professores bolsistas graduandos do curso de Letras na Unisinos, sendo um estudante Letras – Espanhol e outra estudante Letras – Inglês. Ao final do semestre, o aluno que compareceu às aulas e obteve participação, além de realizar as tarefas ao longo do período, obtém seu certificado para naturalização a ser realizada na Polícia Federal, além de este ser um dispositivo importante a fim de garantir um espaço e/ou melhor comunicação no mercado de trabalho.

De acordo a ementa do curso de PLAc, na sétima edição, são objetivos de ensino: Proporcionar oportunidades de aprendizagem da língua portuguesa e de aspectos culturais brasileiros, visando à ampliação da participação dos migrantes nas práticas sociais do contexto em que vivem no Brasil; Desenvolver as habilidades linguístico-discursivas e de letramentos em diferentes práticas sociais cotidianas; Promover oportunidades de trocas e de sensibilização cultural envolvendo os dois países e seus ricos repertórios.

Figura 4 – Aulas na sétima edição do PLAc

Período de aulas: 15/03/2024 a 12/07/2024

Carga horária total do curso: 44 horas totais (34 horas presenciais + 10 horas assíncronas)

Total de encontros: 17 aulas presenciais (34 horas) + 10 horas assíncronas

Duração das aulas: encontros semanais, sextas-feiras, das 19h às 21h (2 horas)

Local das aulas: UNISINOS – Campus São Leopoldo (sala A02 213b)

Av. Unisinos, 950 - Cristo Rei, São Leopoldo - RS, 93022-750

Datas dos Encontros presenciais:

15 e 22 de março

05, 12, 19 e 26 de abril

03, 10, 17, 24 e 31 de maio

07, 14, 21 e 28 de junho

05 e 12 de julho (12/07 teremos encerramento do curso com confraternização entre parceiros e entrega de certificados)

Atividades assíncronas: Envolvem a realização de tarefas a serem realizadas de forma assíncrona com entregas para as professoras do curso para fins avaliativos e diagnósticos.

Fonte: Retirado de documento disponibilizado pelo Tarin.

Os encontros presenciais previstos para o mês de maio foram suspensos devido às enchentes que afetaram cidades do Rio Grande do Sul, incluindo grande parte do município da universidade, afetando o calendário previsto para as aulas, ainda que mantivesse recorrente contato entre participantes do PLAc, professores bolsistas e a coordenadora através de aplicativo de mensagens no telefone. Desta forma, no semestre 2024/01 as aulas ocorreram nos meses de março, abril, junho e encerraram-se na data prevista conforme calendário, em julho.

Posicionada dentro da biblioteca do Câmpus São Leopoldo da Unisinos, a sala A02 213b recebe as pessoas migrantes para as aulas semanalmente, prevendo ainda, atividades para realização no formato assíncrono, com datas combinadas para entrega.

Em síntese, o programa Tarin tem o PLAc como uma de suas ações principais. O PLAc é um curso de extensão com duração de 44h, de periodicidade semestral, gratuito e geralmente conta com quarenta participantes, oriundos de diferentes países. Encontra-se, como demonstrado na figura 4, em sua sétima edição, contando com dois professores bolsistas e uma professora coordenadora. No capítulo 4, será apresentado um detalhamento do perfil da turma de 2024/01 a qual foi participante de um exercício de cartografia social pedagógica.

3.2 Elementos da prática de cartografia social pedagógica

A partir da elaboração de uma cartografia social pedagógica (CSP), se quer em um aspecto dinâmico e situacional, a construção de um mapeamento social das realidades envolvidas, partindo da compreensão da complexidade das relações e contextos sociais em que não seria possível o entendimento a partir de uma leitura objetiva que não permitisse observar a relativização, a imprevisibilidade nestes processos (Almeida, 2013). O mapa, desta forma, age como uma mensagem social, não remetendo exclusivamente a um lugar físico, apesar de servir para situar-se no mundo, expressando os diversos modos de subjetivação por aqueles que habitam sua própria existência (Barragán, 2016).

A cartografia social adotada é entendida como uma nova cartografia social, com a ideia de desprender-se dessa prática como manualesca, mas sim que contemple uma perspectiva crítica, implicando uma postura de desnaturalização dos mapas, em que eles não sejam interpretados como uma ação sem sujeito ou produção anônima (Almeida, 2013).

Romper também com o mito de que um povo ou comunidade tem apenas uma e só uma identidade e que elas são constantes, singulares, permanentes e invariáveis. Atentar para suas contingências, pluralidades, provisoriidades e variabilidades. A identidade coletiva mostra-se dinâmica e não fica aprisionada no mito da comunidade fechada, guetificada, mas passa a ser vivida e pensada como algo que não esgota a identidade cultural de um povo ou comunidade e que, portanto, não se restringe ou fica sempre circunscrita aos mesmos rituais de instituição e aos mesmos sentimentos de pertencimento. (Almeida, 2013, p. 173).

Mesa et al. (2020) entende a cartografia social como uma estratégia metodológica pertinente para estimular e promover diálogos, potencializar o intercâmbio de memórias, interesses e expectativas, além de representar uma estratégia de produção colaborativa de conhecimento sobre o território.

Portanto, a cartografia social não limita-se a circunscrever os espaços físicos, mas ancora as tensões que emergem das relações socioculturais de quem habita o território, de forma que destaca-se a importância de um acordo sobre as diversas interpretações sobre as problemáticas evidenciadas na discussão (Barragán, 2016).

Essa territorialidade não se refere ao espaço físico ocupado pela escola e seu entorno, mas sim ao surgimento das relações sociais, à rede de ações, práticas e discursos que dão legibilidade e reconhecimento à escola, posicionando-a de maneira precisa entre os diferentes atores do território (Mesa et al., 2020, p. 23).

Para a compreensão de escola como território é necessário abordá-la a partir de três âmbitos socioespaciais: as dinâmicas das práticas dos sujeitos que a habitam, suas compreensões e vivências do mundo, suas memórias, interesses e expectativas; as dinâmicas da escola como instituição educativa e as dinâmicas que movem a relação da escola com o seu entorno (Mesa et al., 2020).

Na leitura de uma produção, sabe-se que ainda que a base geográfica esteja presente, mostrando lugares, haverá a presença de outros elementos da vida social que tenham relação com a realidade do entorno de cada sujeito que pratica sua cartografia, do seu ponto de vista.

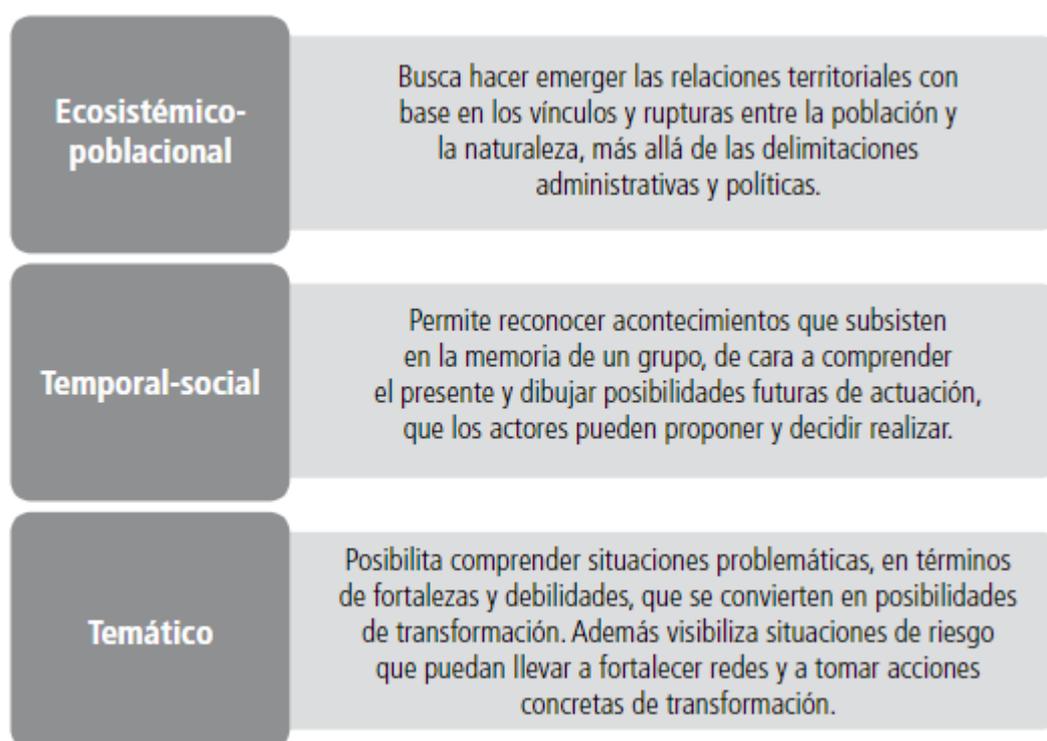
Assim, elementos da paisagem social e cultural, como rios, casas, cultivos, parques, mercados e lugares onde acontecem as relações produtivas, sociais, amistosas, amorosas, violentas, para citar alguns aspectos, são relacionados por quem desenha o mapa (Giraldo, 2016, p. 253).

Como estratégia para transformação, Barragán (2016) aborda a cartografia social pedagógica (CSP) como possibilidade efetiva para ir além do tradicional, colocando a cartografia no campo da educação.

Assim, na CSP os territórios podem ter uma conotação física ou se pode chegar a falar de um território epistemológico, em que se esquematizam as condições de produção das concepções sobre educação que os participantes compartilham com base em suas próprias experiências e seus pressupostos teóricos (Giraldo, 2016, p. 258).

Reconhecer sua trajetória, seus deslocamentos pelos diferentes pontos no mapa que aqui configura-se para além de território geográfico, mas que entende-se sob o viés de relações de cultura, da subjetivação de si, de memórias afetivas que podem elaborar uma memória coletiva dos espaços.

FIGURA 5 – Tipos de mapas da CSP



Fonte: Barragán e Amador (2014).

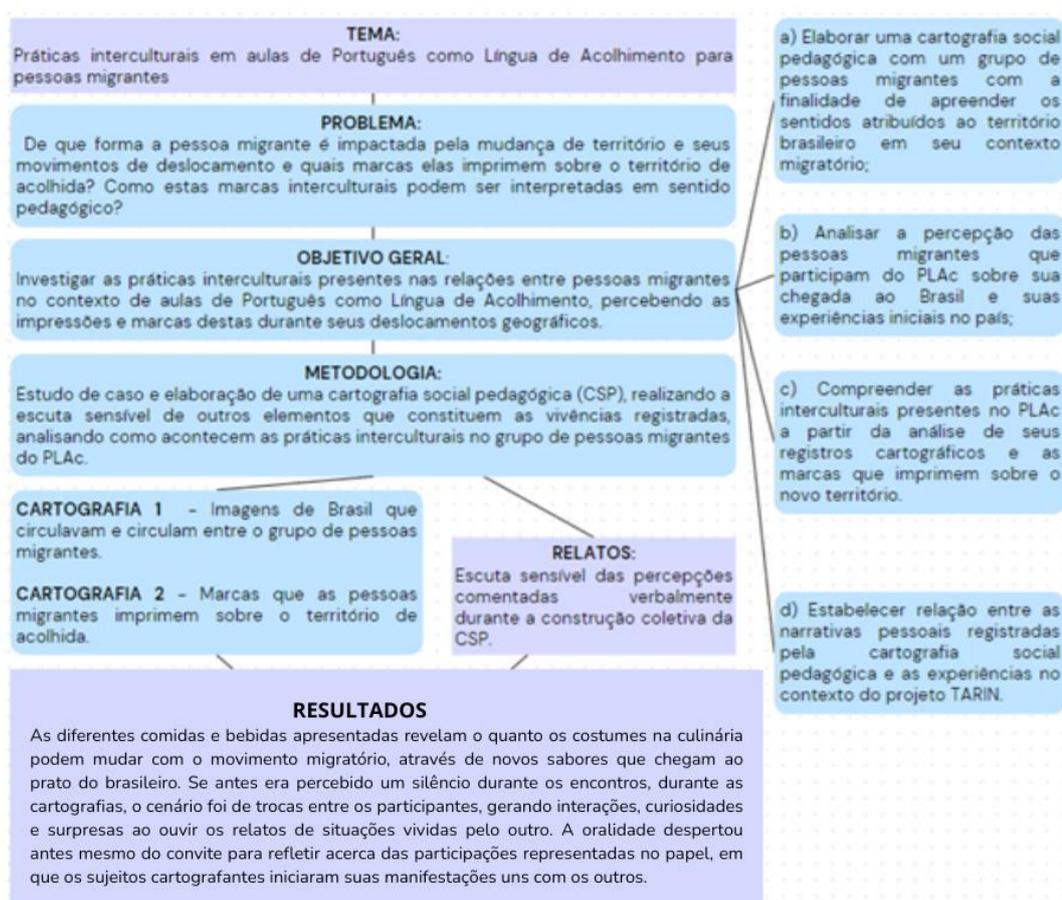
Ecossistêmico populacional, entendido na CSP de Barragán e Amador (2014), se apresenta compatível com a presente pesquisa proposta ao passo que busca as relações territoriais, percebendo os vínculos e rupturas das pessoas com a natureza, que poderá ser os diferentes deslocamentos percorridos e suas percepções sobre esses espaços.

O acompanhamento das aulas de PLAc é previsto para a pesquisa no período compreendido entre os semestres 2023/02 e 2024/01, onde observa-se as aulas de modo a atuar como uma participante ativa que circula pela sala contribuindo nas propostas de aula, permeando a turma.

Para Acselrad e Viégas (2013) cartografar é um ato de autoafirmação social e nesse sentido, através dela busca-se uma forma de escuta, na primeira intervenção realizada com o grupo de PLAc, em que pelas suas percepções antes e depois da vinda para esse território, construirão coletivamente registros das possibilidades e desafios em relação com o lugar.

Para a metodologia, inicia-se com as observações das aulas de PLAc durante os dois semestres, partindo para as intervenções que devem ocorrer em duas oficinas cartográficas juntamente com a turma a ser realizada durante o semestre 2024/01, em aulas previamente planejadas junto com a coordenadora e os dois professores do curso.

QUADRO 1 – Síntese da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

3.2.1 Sujeito cartografante

Em busca de definição para o sujeito cartografante que é elemento fundamental na pesquisa proposta, encontra-se diferentes afirmativas em torno do indivíduo que protagoniza a cartografia social pedagógica. Para Barragán e Báquiro (2014) a relação entre o sujeito, o grupo e o ambiente deve ser a substância chave para a ação que é uma ferramenta de

transformação social, além de destacar o sujeito cartografante como informante e protagonista, em que a informação deve ser registrada, documentada e interpretada. Barragán, Sanchez e Cruz (2020) destacam que os sujeitos envolvidos na elaboração da cartografia elaboram a compreensão do território em movimento. Barragán e Báquiro (2014) sugerem que a motivação dos participantes é uma das principais pistas para a construção coletiva de conhecimentos que é a elaboração da CSP.

3.2.2 Exercício cartográfico 1

Em um primeiro exercício cartográfico, foi essencial realizar a escuta e registro de uma CSP que buscou analisar a percepção das pessoas migrantes que participam do PLAc sobre o Brasil antes e após a sua chegada e suas experiências iniciais no país.

Prepara-se um ambiente com as mesas e cadeiras afastadas para as laterais da sala, formando um grande círculo com as mesmas, dispondo de papel pardo sobre o chão, formando duas colunas, as quais representam o que eles imaginavam sobre o Brasil e o que eles aprenderam sobre o país, respectivamente. Dessa forma, sendo possível observar qual ideia de Brasil circula entre o grupo, buscando um espaço de diálogo interativo, em que as falas também são objeto importante de análise do discurso.

As oficinas de cartografia social foram elaboradas em papéis medindo dois metros de comprimento por sessenta e seis centímetros (200cmx66cm), de fundo escuro, e o produto da construção coletiva é fotografado e editado para fundo branco a fim de otimizar a visualização das imagens e escrita, tornando legível dentro do documento da pesquisa. Em ambas as cartografias foram disponibilizados materiais riscantes, sendo diferentes canetas hidrográficas coloridas postas sobre o papel, com a pergunta geradora escrita localizada na parte superior do material.

A primeira produção busca compreender como percebem os territórios em seus deslocamentos no espaço geográfico, caracterizando as relações que estabelecem para pensar sua relação com estes, da mesma forma que a segunda intervenção de produção cartográfica com as pessoas migrantes do curso busca compreender os processos de ação e transformação destes agentes no território de acolhida. Para tal, questiona-se suas experiências com situações que tenham percebido apresentar algum novo artefato em aspecto de língua, culinária, cultura e outros modos de ser que até então fosse desconhecido para a pessoa nativa do Brasil que estabeleceram contato, ensinando algo novo, relacionando com o lugar que as vivenciaram,

sendo convidados a associar suas experiências com as de seus colegas e que percebam similaridades.

Desta forma, preexistindo ao diálogo que deve ser iniciado sobre essas experiências, compenetrado pela mediação da proposta naquele momento. Todo material servirá de análise posterior dos resultados da pesquisa nas duas intervenções da prática de cartografia social, onde busca-se visualizar quais as visões de Brasil circulavam e circulam entre o mesmo grupo, bem como articular que marcas as pessoas migrantes imprimem sobre o território.

A análise deve ocorrer percebendo como alguns discursos produzidos sobre o Brasil permeiam a arte e a narrativa popular dominante no território, através da leitura de outros trabalhos acadêmicos que possam oferecer pesquisas de análise de discurso.

3.2.2 Exercício cartográfico 2

Para observação das marcas que imprimem sobre o território, busca-se articular as falas e registros nas produções cartográficas com escritos de outros autores sobre a interculturalidade e pensá-la nesse contexto, além de buscar relatórios e informações sobre como essas pessoas aparecem em relação à ocupação laboral, escolar e a inserção nos diferentes espaços da vida social.

Dessa forma, o segundo exercício cartográfico acontecerá de modo similar ao primeiro realizado com o grupo de pessoas migrantes, visando observar outros elementos sobre a interculturalidade, percebendo-a como prática no ambiente pedagógico que pode favorecer uma ampliação do repertório social e cultural.

As imagens para análise da CSP, por questões que envolvam a qualidade das mesmas, serão apresentadas em fragmentos da cartografia para melhor aproveitamento da resolução.

Os principais elementos encontrados servirão para compreender de que modo a interculturalidade permeia as relações entre as pessoas migrantes e brasileiras a partir dos resultados da cartografia aplicada com o grupo. Sendo assim, percebendo como as pessoas migrantes identificam suas contribuições no território, sendo capazes de ensinar, transformar e *interculturalizar* saberes.

4 DA PARTICIPAÇÃO NAS AULAS

Apresenta-se, neste capítulo, os resultados do primeiro e segundo exercício cartográfico. O propósito do presente capítulo é evidenciar a potencialidade do material empírico produzido em ambos os exercícios de cartografia social pedagógica e seus possíveis resultados de análise visando a elaboração da dissertação de Mestrado. Como a metodologia assume um caráter descritivo e narrativo, o texto a seguir assume essa mesma característica a fim de expor com maior detalhamento a experiência de campo.

Durante os semestres 2023/2 e 2024/1 foram acompanhadas as aulas de PLAc dentro do campus da Unisinos, com observações e anotações de momentos significativos de envolvimento e percepção de situações que favoreceram a interculturalidade e ganharam destaque dentro do contexto das aulas. Além disso, a participação se fez enquanto atuante na elaboração de respostas ou mediação de algumas conversas, além de auxílio nos afazeres para quem assim solicitasse. Durante os exercícios cartográficos, os diálogos foram gravados para análise do material e transcrição de falas relevantes a pensar sobre o tema.

As nacionalidades dos alunos na turma 2023/2 compreendiam majoritariamente venezuelanos, seguido de haitianos e cubanos, um marroquino e um coreano, em diferentes níveis de compreensão e fala da língua portuguesa. Aqueles que possuem o espanhol como língua materna apresentam, visivelmente, maior compreensão da fala dos monitores, ao passo que aqueles cujo a semântica da língua materna não se aproxima do português, necessitam de uma adequação para compreender os recados e o andamento das propostas da aula.

Enquanto visitante das aulas e acompanhando as trocas que se davam entre os mediadores e os alunos, percebia-se sutis desencontros na comunicação que geravam humor nas aulas, como quando o assunto foi pastel e uma maioria – todos os venezuelanos e haitianos da turma – estavam por entender que se falava de bolo, pois no espanhol há esse significado e acabou por confundir no momento de visualizar as imagens que correspondiam à palavra, desdobrando-se em um momento interessante de descoberta e surpresa que fica melhor detalhado posteriormente.

Encerraram-se os encontros em um momento voltado para socializar no coletivo, apresentando oralmente o seu projeto final desenvolvido para o curso, conforme destaca a legenda da imagem divulgada pela SEDHU, o objetivo do trabalho era “[...] trazer um tema relacionado a cultura de cada país comum: uma música, um poema, uma receita de prato típico” (Instagram, 2023). A proposta de encerramento do semestre 2023/02 apresentou um forte viés intercultural, visando a partilha de saberes e a produção de cultura através de suas

origens, além de contemplar a carga horária não presencial prevista para o curso, ao passo que os participantes tiveram sua organização da apresentação em tempo fora das aulas.

FIGURA 6 – Encerramento das aulas 2023/2



Fonte: Redes sociais da Sedhu.

O retorno dos encontros para aula no curso de Português como Língua de Acolhimento foi divulgado pelas redes sociais da Secretaria Municipal dos Direitos Humanos assim como na página do Tarin, ocorrendo nas noites de sexta-feira no campus da Unisinos no mesmo espaço como vinha acontecendo anteriormente, no horário das 19 horas até as 21 horas, com 18 encontros previstos para ocorrer no período de março até julho. Devido às chuvas e enchentes do mês de maio no estado do Rio Grande do Sul, durante três semanas as aulas foram suspensas e retomadas assim que a situação na proximidade esteve contida.

FIGURA 7 – Card de divulgação das aulas 2024/01

tarin CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOlhIMENTO

INÍCIO DAS AULAS

Período de aulas:
15.03.24 a 12.07.24
Encontros semanais, sexta-feiras, das 19h às 21h

LOCAL
Unisinos - Campus São Leopoldo
Av. Unisinos, 950 - Cristo Rei, São Leopoldo - RS
Sala A02 - 213B

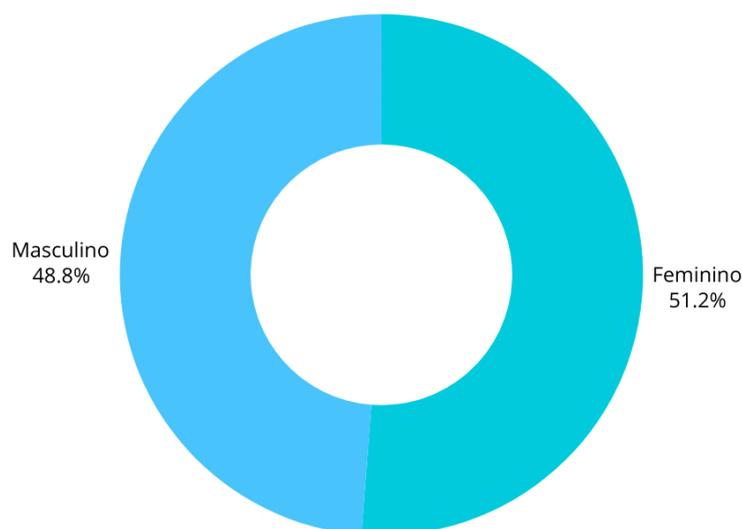
CONTATO
tarin@unisinos.br
migracidades@saoleopoldo.rs.gov.br

UNISINOS SEDHU Secretaria Municipal de Direitos Humanos Serviço Social a Migrantes e Refugiados SÃO LEOPOLDO CONSTRUINDO UMA CIDADE MELHOR

Fonte: Divulgação realizada nas redes sociais da SEDHU São Leopoldo.

Ao início das aulas no período letivo 2024/01, a turma nova se mostra numerosa no primeiro encontro, ocorrido aos quinze dias do mês de março do ano. Poucos alunos permanecem do ano anterior, sendo este um coletivo com faces ainda desconhecidas, a não ser pelo participante de nacionalidade coreana que encerrou o ano apresentando pouco domínio da língua de acolhimento e se mostrava pouco motivado em buscar os professores para esclarecer suas dúvidas. Além disso, este participante evitava comunicar-se verbalmente, apontando para a folha de atividades quando questionado sobre o andamento da aula e as questões às quais tivessem despertado incertezas e questionamentos. O novo grupo se mostra diverso em relação às nacionalidades de origem, compreendendo: venezuelanos, haitianos, cubano e coreano, conforme demonstrado na imagem a seguir, de acordo com o recurso online padlet em que cada um dos presentes na segunda aula do semestre pudera se apresentar e identificar seu ponto de partida no mapa, convergindo à Unisinos.

Gráfico 1 – Gênero dos estudantes PLAc 2024/01

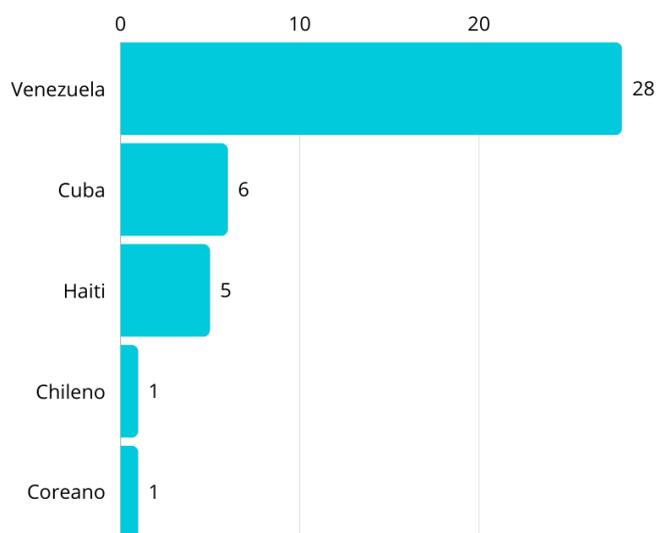


Fonte: Criado pela autora.

Entre os quarenta e um estudantes do PLAc devidamente matriculados e frequentando, dividem-se por gênero em 21 pessoas do sexo feminino e outras 20 pessoas do sexo masculino na turma. Ainda, soma-se a este número, as crianças de diferentes idades que semanalmente se fazem presentes acompanhando os pais às aulas, as quais não aparecem representadas no gráfico, que foi elaborado com base nos estudantes matriculados nas aulas.

A maioria é de nacionalidade venezuelana, representando 28 pessoas do todo, seguido por 6 cubanos, 5 haitianos, 1 chileno e 1 coreano. Portanto, cabe salientar que, majoritariamente, trata-se de um perfil latino-americano e hispanofalantes, ainda que se tenha conhecimento dos desafios impostos pela língua ao direcionar as explicações das aulas para o estudante de origem coreana que tem compreensão limitada da Língua Portuguesa, em processo de aquisição, como também a família de origem haitiana que necessita do acompanhamento direcionado e diferentes tentativas de elucidação, uma vez que possui dificuldade em acompanhar as orientações dadas em aula.

Gráfico 2 – País de origem da turma



Fonte: Criado pela autora.

Frequentam as aulas filhos e filhas daqueles matriculados na aula de PLAc, comumente mulheres mães que, possivelmente não possuem outra escolha senão levá-los junto de si. Crianças bem pequenas, pequenas e pré-adolescentes participam de uma forma ou outra. Algumas choram, outros assistem vídeos no aparelho celular e outros, já maiores, recebem uma folha para acompanhar as atividades do dia. Em um determinado momento, os professores bolsistas comentam que pensam em trazer atividades alternativas, como lápis e folhas para colorir a fim de garantir maior tempo de concentração dos menores que, vez ou outra, chamam a atenção dos pais para si.

Segue, ainda na terceira aula, a chegada de novos alunos para a turma. Cinco novos alunos que ainda não estão na chamada e para incluí-los, basta direcionar até os professores e informar seu nome e país de origem.

Desmistificando um pouco sobre o acesso ao trabalho e à saúde no Brasil, o professor aborda sobre relação de trabalho, explicitando um pouco a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), questionando em seguida, quantos possuem a carteira de trabalho assinada ao passo que poucos levantam as mãos. Evidencia-se, a todo momento, uma relação de transculturalidade, em que alunos de diferentes países passam a fazer ponderações com base naquilo que vivenciaram lá e aqui e, calorosamente, haitianos e cubanos passam a salientar seus pontos de vista para a política, necessitando de mediação do professor que dialoga retomando para aspectos da carteira de trabalho que falava

outrora. Nesse desfecho, uma aluna da turma, de nacionalidade venezuelana, enfatiza que ela mesma, após conhecer um pouco mais, percebe que o Haiti não é “essa pobreza toda como sempre falam pra gente”.

Manifestações culturais fazem parte da composição das aulas de PLAc semanalmente, em que os atores envolvidos partilham suas percepções e conhecimentos sobre os diferentes territórios.

Em diálogos abertos, fala-se um pouco de cada assunto que aborde os diferentes destinos no Brasil, trazendo aspectos e diferenças, entendendo os movimentos de deslocamento dos alunos que vieram ou que ainda vão. Mencionando o Rio de Janeiro e suas particularidades, fala-se por parte do professor, que há o filme intitulado “Rio” que conta a história da ararinha azul, em extinção no país. Nesse momento um aluno venezuelano interfere dizendo que viu a notícia de que, definitivamente, a ave foi extinta.

E então, como articulamos a aula para destacar a diferença de uso de *Seu* para, educadamente, se dirigir a uma pessoa de gênero masculino e idade avançada bem como para pessoa de gênero feminino, o uso de *Dona*? O professor opta por mencionar Chaves, o programa de TV do México, em espanhol intitulado *El chavo*, alegando que aqui o personagem Madruga ganha um bônus sendo chamado de Seu Madruga e a Florinda de Dona Florinda. Relaciona-se artefatos que a América conhece, pois se, por um lado são países diferentes, por outro e em quase sua maioria, são latino-americanos.

Estranhamentos foram percebidos ao longo de uma aula em que o professor bolsista explanava sobre o pastel, explorando a oralidade para momentos do cotidiano ao elucidar uma situação de venda de lanches. Comumente, é mostrada uma imagem ao mencionar palavras que se apresentam novas para os participantes da aula, que não foi o ocorrido na referida noite de aula por presumir-se o entendimento comum sobre o significado de pastel como sendo o mesmo que é para si, o lanche feito com massa recheada e frito ou assado. No entanto, viria a se perceber que a palavra se refere ao que chama-se de bolo no português brasileiro.

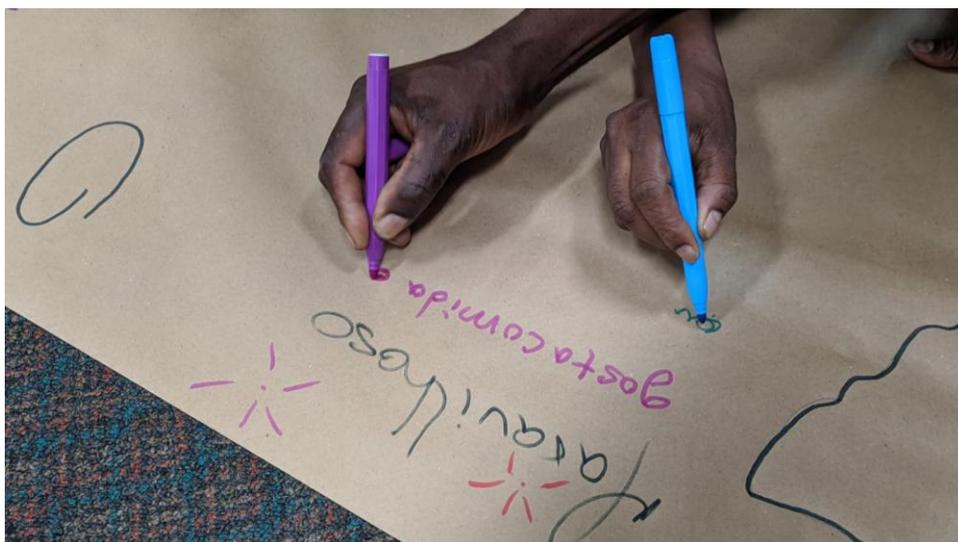
Soma-se ao grupo de estudantes na turma, novos recém-chegados intercambistas da graduação, adentrando a sala sentando-se em meio aos demais presentes. São eles advindos dos Estados Unidos, Equador e Bélgica, todos aprendentes da Língua Portuguesa, que foram apresentados como pessoas migrantes ao grupo no início da aula, despertando olhares curiosos na turma.

A cada nova semana, percebia-se o movimento de chegada de novos integrantes para as aulas, ao passo que estes eram descobertos pelos professores bolsistas em aula, ao visualizar o rosto e perceber que não se tratava de uma face já conhecida ou vista

anteriormente. Então, questionavam os nomes e país de origem e acrescentavam à chamada. Da mesma forma que eram acrescentados nomes da lista, alguns que ali constavam parecia que não viriam mais aos encontros semanais, marcando-se ausências contínuas.

Após dialogar as possibilidades com os monitores e coordenadora do PLAc, planeja-se a primeira intervenção com a turma, buscando dialogar sobre territórios de deslocamento a partir do que motivou as vindas para o país ou, mais especificamente para a região Sul, dividindo em dois momentos, sendo duas faixas disponibilizadas, uma para registrar *O que eu imaginava do Brasil* e outra representativa de *Como é o Brasil*, por estética, a primeira contendo a representação esboçada com caneta hidrocor preta de um mapa mundi e a segunda, do Brasil. Recepcionados com o ambiente preparado previamente, voltaram seus olhares curiosos e questionavam o que estaria por acontecer. Desta forma, com materiais riscantes e as faixas de papel pardo dispostos pelo chão da sala, inicia-se a aula com uma breve introdução do momento, convidando-os a participar.

Fotografia 1 – Elaboração da primeira cartografia social

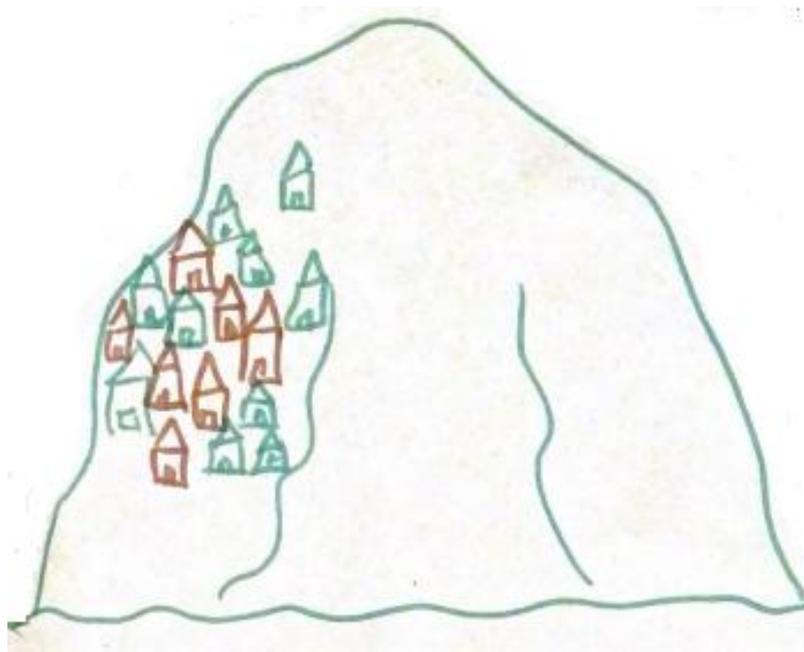


Fonte: Registro da autora (2024).

Os registros de como imaginavam o país se mostraram diversos, expressados pelo desenho e escrita com palavras e textos curtos. Alguns destaques para um dos atores cartografantes envolvidos que escreveu ter chegado ao Brasil por erro. Mais tarde viria a participar na aula através da fala, ao serem questionados sobre os deslocamentos, comentando que jamais esqueceria a localidade de Maranhão, que foi por onde ingressou no país. Em um momento de tensão, o monitor questiona se em aspectos positivos ou negativos, em que o jovem se limita a responder que seria negativo. Muitas das contribuições condizem com

imagens estereotipadas de Brasil, como o samba e futebol repetidas vezes lembrado durante a construção coletiva, além do destaque para a cartografante que representou, através do desenho, um amontoado de casas construídas em um morro. A estereotipia do Brasil, como diria Jorge Ben Jor, um país tropical e abençoado por Deus, é retratado na música, na arte e em diferentes imagens e notícias que circulam constantemente pelo mundo sobre o país, criando o imaginário do outro perante o aqui. A fisionomia de um povo é constituída através dessas caricatas ideias que quase todos compartilham no imaginário coletivo em uma esfera de reprodução dos estereótipos.

FIGURA 8 – Representações de estereótipos do Brasil



Fonte: Acervo da autora (2024).

Ao abordar as dificuldades enfrentadas pelo imigrante em solo brasileiro, é imprescindível pensar as barreiras linguísticas, uma vez que a língua portuguesa apresenta demasiada complexidade, tendo sido esta uma questão comentada e escrita durante a proposta no encontro, não somente pelo que imaginavam de desafios, mas o que percebem agora sobre a dificuldade de aprender esta nova língua por regras gramaticais e outras que o professor viria a mencionar que se trata de pura memória visual, sem acompanhar uma explicação teórica ou justificativa dos usos.

Enquanto alguns participavam ativamente, outros mantinham-se mais afastados da proposta do exercício de forma tímida. Aos poucos, foram sendo convidados a participar. O momento propiciou uma descontração e muitas conversas entre os participantes que,

majoritariamente, mantinham-se silenciosos durante as aulas, mostrando pouca participação através da fala.

A cartografia em processo e os diálogos se estabelecem pela sala. Uma senhora, de origem venezuelana, acompanhada de seu esposo, estabeleceu um diálogo com o professor enquanto ocorria o primeiro exercício cartográfico. Na ocasião, relata saber sobre o Brasil através das novelas e dos atores e atrizes, lembrando de Antonio Fagundes, Gloria Perez e Maitê Proença e suas atuações que assistia na televisão. Lembra-se de ter visto o Rei do Gado, Mulheres de Areia, Chica da Silva, Chocolate com Pimenta, Avenida Brasil, O Clone e Escrava Isaura. Ouvindo, o professor comenta que se surpreendeu em sua visita à Argentina ao descobrir que por lá a artista Xuxa é aclamada e lembrada pelas pessoas com quem teve contato.

Aproximadamente vinte minutos após o início das contribuições gráficas nas folhas dispostas sobre o chão, a última cartografante levanta-se, concluindo sua parte. Em um segundo momento, foram convidados a fazer seus comentários sobre aquilo que registraram como forma de estabelecer um diálogo entre suas visões. Após alguns segundos de silêncio, a primeira pessoa a questionar “posso fazer um comentário?” foi a intercambista estadunidense que comentou sobre ter escrito chimarrão na parte de como é o país. Neste momento, ficou evidente que as vivências dos deslocamentos de cada indivíduo serão únicas porque sua visão será a partir daquilo que viu e ouviu nos espaços que circulou, a sua experiência de Brasil. Para aquele que chega e se instala no sul do país, pode atribuir ao Brasil como um todo como o “país do chimarrão”, acreditando ser esta uma tradição nacional, o que causaria estranheza para quem não sabe de uma informação: essa pessoa não esteve em outras regiões do Brasil. Na ocasião, a intercambista deu ênfase ao chimarrão porque o conhecimento que tinha sobre o país era relacionado ao Rio, ao Amazonas e ficou impactada em ver muitas culturas dentro de um mesmo país, afirmando ser muito diferente as pessoas, a música e a cultura, destacando que gostou muito de conhecer a cultura gaúcha e que não via nada disso antes. Outro aspecto regional muito presente nos integrantes do grupo é que para se referir ao outro é utilizado “tu”, diferentemente do que aconteceria caso tivessem fixado moradia em outros estados brasileiros.

Por outro lado, para alguns o conhecimento de Brasil se voltava ao futebol. Ao adentrar este tópico, que gerou muitas conversas paralelas em meio à discussão, alguns relatos sobre o espanto em relação a uma intensa rivalidade entre os times futebolísticos Internacional Sport Club e Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense, com destaque à cubana que diz perceber o

Trensurb (empresa de Trens Urbanos de Porto Alegre, ligando às cidades de Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, São Leopoldo e Novo Hamburgo) sendo perigoso em dias de Gre-Nal.

Outra cartografante relata, oralmente, que entrou no país por Boa Vista, em Roraima (RR) e que não gostou, além de afirmar também, pensar na época que todo o resto seria igual. Porém diz ter se impressionado com Porto Alegre (RS), pela quantidade de amigos venezuelanos que tinha e outros que veio a conhecer, além de que a cidade se mostrava convidativa a caminhar e conhecer novos espaços, entretanto, foi em São Leopoldo (RS) que descobriu um lugar melhor para morar. Quando questionada sobre o porquê de Boa Vista não ter sido vista como potencial local para nova moradia, responde confusa que não gostou, sem saber dizer ao certo o quê e muitos ao seu redor concordam acenando e rindo. Um jovem cubano acrescenta que a cidade lá é pequena, não há oportunidades de trabalho, apesar de reconhecer que há um aspecto positivo: a rapidez em fazer a documentação. Neste momento, um homem e mulher cubana que estavam logo ao lado, relacionam a facilidade que tem de se adaptar mais ao sul por fazer fronteira com países que falam espanhol, lembrando de sua passagem pelo Paraná, na região de Foz do Iguaçu, onde frequentemente se deslocava até o Paraguai para compras e visitas.

Outra venezuelana comenta ter entrado pelo Ceará, comparando que faz muito calor e o que motivou sua vinda para o sul foi o encontro com a família que já se encontrava aqui, enquanto lá deixou seus amigos para trás, lembrando com carinho do outro estado em que esteve durante seu registro das memórias logo acima da região em que fica localizado o território cearense.

FIGURA 9 – O Brasil através do Ceará



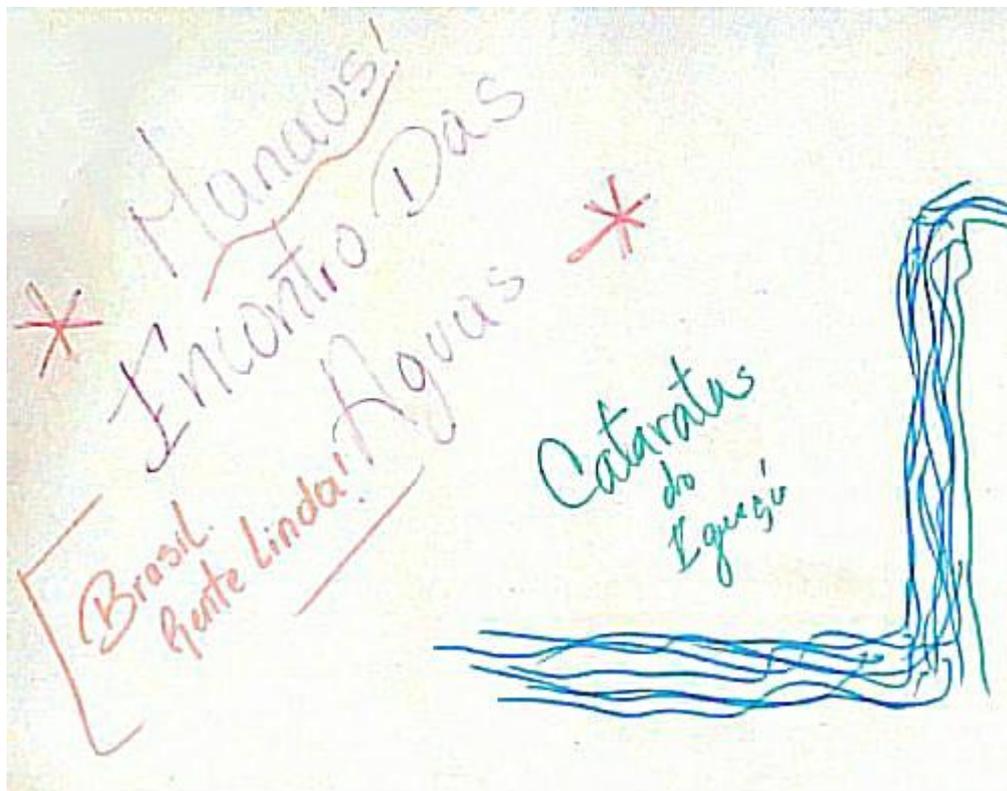
Fonte: Acervo pessoal (2024).

Um sentimento de pertença se manifesta quando uma das cartografantes na enorme turma, participa contribuindo através da sua fala de que as coisas mudaram muito pois quando chegou, há 7 anos aqui na região, diz lembrar que o metrô custava um real e vinte centavos e, repentinamente, viu o preço disparar para três reais e cinquenta centavos e, posteriormente, para quatro reais e cinquenta centavos. Nesse momento, uma senhora venezuelana que está acompanhada do marido, lembra que esteve no Paraguai e viu à venda um conjunto de painéis da marca Tramontina, que tem sua sede e fundação em Carlos Barbosa (RS) e pensou que deixaria para efetuar a compra quando fosse de volta para o estado pois teria contato diretamente no local de origem da empresa fabricante. Para sua surpresa, o preço estava muito mais alto em terras gaúchas. Um jovem engenheiro cubano intervém dizendo que trabalha diretamente com exportação e sabe que está relacionado aos impostos.

Entre outras regiões mencionadas do Brasil, percebe-se as paisagens naturais ganhando destaques com o apreço daqueles que se deslocaram entre diferentes destinos dentro do país, representando através do desenho estes lugares assim como se lembravam,

partilhando o quanto os havia encantado, demonstrando quais percepções de Brasil circula entre eles e expressam de diferentes formas e opiniões por diferentes experiências.

FIGURA 10 – Manaus e Foz do Iguaçu.



Fonte: Acervo pessoal (2024).

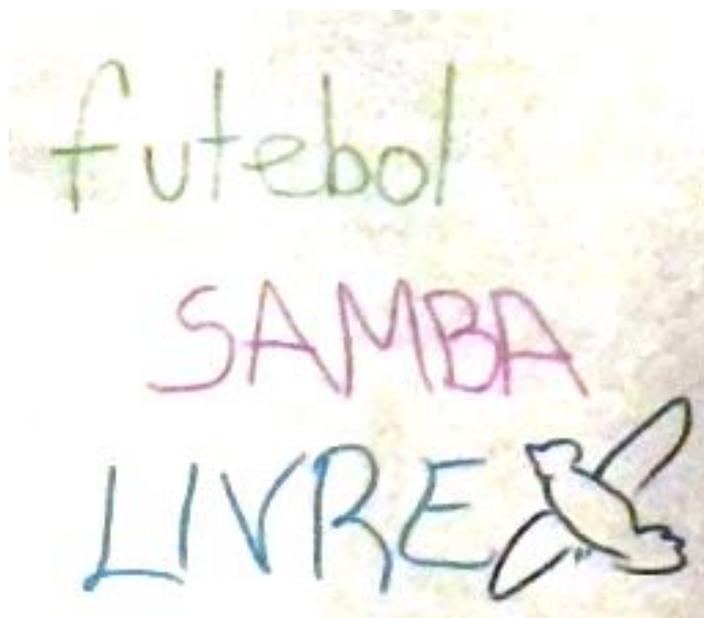
Uma mulher haitiana, negra, acompanhada de sua filha, marido e irmãos, decide partilhar verbalmente sua visão sobre o Rio Grande do Sul, afirmando se tratar de “Um povo de muita hospitalidade, muito respeitoso e acolhe muito estrangeiro e eu gostei muito daqui porque eu não sei de outro estado”. Outro homem migrante, de meia idade, fala que para ser refugiado no Brasil, enquanto se está com o protocolo de refúgio ainda não tem um status de refugiado, está em processo. Pode estar legalizado, mas sem a documentação formal. Afirmando, ainda, que se encontra há três ou quatro anos aguardando a residência.

Surge a discussão de que as condições para conseguir a documentação são diferentes conforme a nacionalidade, em que alguns comentam de haver uma legislação específica de acolhida ao venezuelano, que conseguem em um tempo menor, ao passo que outras nacionalidades levam anos e a burocracia envolvida parece ser maior.

Migrar para um novo país como o Brasil, pelos relatos na cartografia sobre como imaginavam o território brasileiro antes da vinda, pode significar para alguns a liberdade, a falta de expectativas para outros ou o temor do idioma difícil. E para tantos outros, a imagem

estereotipada de praia, carnaval, samba e futebol, apresentando uma diversidade de imaginários coletivos.

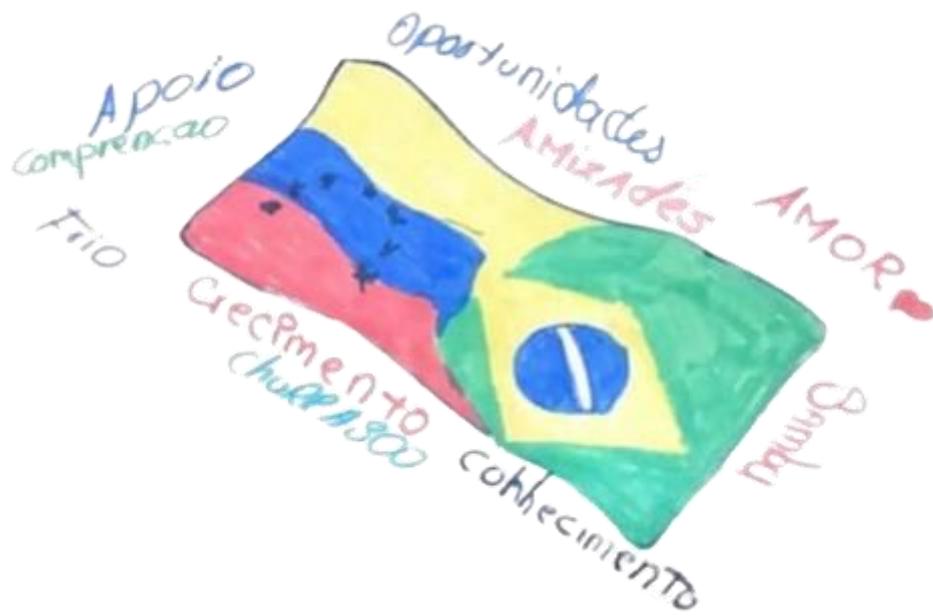
FIGURA 11 – Futebol, samba e livre.



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Adentrar uma nova cultura e inserir-se nela ao passo que ela também se insere no indivíduo é uma propriedade da migração que carrega culturas, línguas, valores e costumes de diferentes grupos de pessoas e nesse ritmo, a cultura venezuelana, assim como tantas outras, mas em maior e expressivo número, circula nos espaços brasileiros diariamente, e nesse processo quais implicações pode-se pensar nas mudanças no território nos próximos anos? Como a cultura venezuelana vem ocupando espaço nos nossos costumes? O retrato mais atual elaborado é quando uma cartografante propõe-se a desenhar uma bandeira igualmente dividida com o brasão brasileiro e venezuelano, presumindo essa união.

FIGURA 12 – Brasil e Venezuela



Fonte: Acervo da autora (2024).

O Brasil é predominantemente frio? A cultura brasileira estaria marcada pelo churrasco? É possível fazer alguns questionamentos a partir das palavras que a cartografante registra na junção de Brasil e Venezuela em que coloca palavras para descrever seu novo país, como por exemplo identificar como uma pessoa migrante que perpassa outros estados e o Rio Grande do Sul visualiza aspectos sobre a cultura do samba, que é visivelmente mais presente em outras regiões.

Experiências guiam e determinam narrativas, o que torna essencialmente necessário a escuta dos cartografantes para além da expressão gráfica, identificando as perspectivas marcantes em suas trajetórias. Além disso, há um viés da estereotipia para com o Brasil e os brasileiros que percebe-se e muitas vezes permanece no imaginário mesmo depois da inserção no local e a percepção de outros modos de cultura presentes nas realidades locais.

Esvaziar a pessoa migrante de suas marcas é o oposto ao que pretende-se com a acolhida, e marcada pelo viés assimilacionista, portanto, para estabelecer a prática da interculturalidade é necessário avançar no conhecimento da bagagem que constitui cada sujeito que acolhemos para que a estranheza perante o outro não seja parte do processo, mas que a compreensão prevaleça no contato com a pessoa migrante que dispõe de uma realidade cultural distante, acolhendo as diferenças ao invés de eliminá-las. As diferenças devem ser continuamente abordadas ao entender a realidade sociohistórica.

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (Candau, 2011, p. 242).

Candau (2011) se refere ao processo construção-desconstrução-construção para atribuir uma perspectiva da subjetivação do indivíduo frente aos contextos das relações sociais.

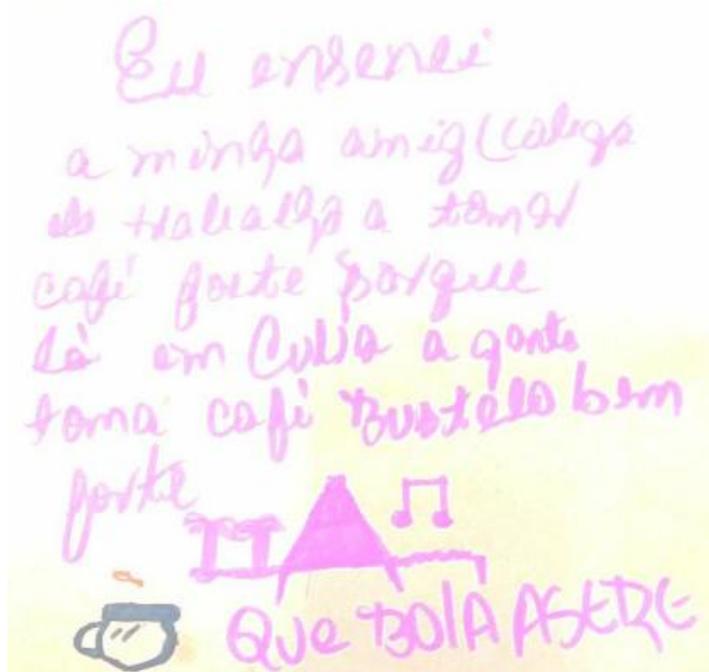
Cartografar é partir do conceito central da geografia de espaço, relacionando às culturas e tempos, entendendo uma distinção clássica entre espaço absoluto, relativo e relacional, onde o primeiro é marcado por aspectos como o relevo, a vegetação e o clima e o segundo por dados populacionais, de saneamento e saúde, por exemplo. Entretanto, o espaço é sempre relacional, porque nossas relações nele geram um impacto além de que “Por extensão, a visão relacional do espaço sustenta que não há tais coisas como espaço ou tempo fora dos processos que os definem” (Harvey, 2006, p. 12).

Para encerrar, sobre o momento potente e enfático do primeiro exercício cartográfico realizado, destaca-se a fala de um participante de origem venezuelana, acompanhado de sua esposa também de mesma nacionalidade, em que questiona o professor bolsista sobre o PLAc não satisfazer e atender suas demandas de aprendizagem sobre a língua do ponto de vista gramatical. Esta argumentação demanda uma reflexão acerca do que é o PLAc e as necessidades a serem atendidas de acordo com um público tão diverso e com objetivos e expectativas traçadas muito diferentes, que cabe discutir quais metodologias e práticas vai dar ênfase, sem atuar de forma excludente. Isto é, como ensinaríamos gramática enquanto outros alunos do mesmo grupo não compreendem e não estabelecem básica conversação na língua? O que pode o PLAc dar conta ao pensar níveis diversos desde o básico ao avançado de compreensão da Língua Portuguesa em uma turma com mais de quarenta participantes?

4.1 Segundo exercício CSP: Saberes em deslocamento

Reverbera, dentro da culinária, traços da migração contemporânea. Brazil et.al. (2020) afirmam que a alimentação não se limita ao ato de comer por si só mas é um componente cultural que reflete as práticas e costumes de determinado grupo. Na bebida, aprende-se o mojito cubano, o café parece ter ganhado uma nova forma de ser consumido: mais forte. Na comida, aprende-se com a chegada de pessoas migrantes novos sabores como a arepa venezuelana, a guasacaca, os empanados com farinha de milho, cachapa e a hallaca.

Figura 14 – Café forte



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

O café Bustelo mencionado pela participante da cartografia, de origem cubana, é uma marca de café estadunidense fundada por Gregorio Ménéndez Bustelo, um espanhol que teve sua passagem por Cuba mas estabeleceu-se em Nova Iorque, onde criou a marca, de acordo com as informações disponibilizadas na página do café na internet. Em sua contribuição na cartografia, a participante conclui com o cumprimento cubano “*que bola asere*” que corresponde ao “*olá, como vai?*” na Língua Portuguesa.

A colcheia musical acima da expressão cubana indica uma referência à música *Asere Que Bola*, do artista Jacob Forever. A música contém uma letra que apresenta orgulho pela nacionalidade cubana através do reconhecimento de que a expressão se diz em Cuba como se

diz em Miami (EUA), além de mencionar lugares turísticos do país, visitados pela beleza natural.

Yo también tengo mi tierra
 Yo también tengo mi malecón
 Sabanas blancas en el balcón
 Cubano, de corazón
 Asere que bola, se dice en Cuba
 Asere que bola, se dice en Miami
 Asere que bola, estamos de moda
 Y mira el mundo entero, como dice ahora
 Asere que bola, se dice en Cuba
 Asere que bola, se dice en Miami
 Asere que bola, estamos de moda
 Y mira el mundo entero, como dice ahora
 A quién no le gusta fumarse un habano
 A quién no le gusta, dime
 A quién no le gusta el ron Cubano
 Di di dime, dime
 Caminar por prado
 De arriba abajo
 Suavecito, eh eh, suvecito eh, eh
 Suevecito vamos, pero rico (2x)
 [...] Así es mio cultura y lo sabe usted
 Chano Pozo, Celia Cruz, Benni Moreno
 Castellano que bueno baila usted
 Castellano que bueno baila usted (Forever, 2018)

A letra de composição por Alejandro Urra Escalona, Yosdany Jacob Carmenates, Albaro Lennier Mesa e Michel Muniz, traduz um sentimento de pertença ao seu país ao afirmar, inicialmente, também ter a sua terra, seu cais e lençóis brancos em sua varanda, mencionando as areias de paisagens naturais vistas em Cuba. Mencionados na letra da música, Chano Pozo, Celia Cruz e Benny More são artistas cubanos.

A música é um dispositivo cultural propulsor da interculturalidade, que atravessa tempos, culturas e línguas, entendendo-se à várias localidades simultaneamente, capaz de conectar pessoas e sentimentos. Destaca-se este dispositivo nos registros elaborados na segunda CSP.

Figura 15 – Música e Dança



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 16 – Música cubana



Fonte: Acervo da autora (2024).

Investir na arte para o fazer pedagógico pode ser uma alternativa potente para a interculturalidade. No entanto, cabe destacar a importância de adequar aos contextos, conforme sugere Queiroz (2004, p.104) “Abordagens que devem ser adequadas a cada situação cultural e que consigam dialogar com os múltiplos contextos em que se ensina, aprende e vive música”.

Através das letras de músicas ou dos diálogos que se estabelecem, a chegada de hispano falantes ao território pode ensinar e acrescentar novas expressões e palavras ao cotidiano das interculturalidades em movimento.

Figura 17 – Ensinando espanhol

Meu colega do trabalho
quis aprender a falar
alguma coisa no espanhol

Fonte: Acervo da autora (2024).

Outra participante diz ter deixado seus colegas de trabalho curiosos ao apresentar uma nova forma de jogar dominó pois, tradicionalmente, o jogo em Cuba é realizado com as peças numeradas de um até nove. Além disso, diz ter percebido que seus colegas apreciaram esta nova forma de jogar.

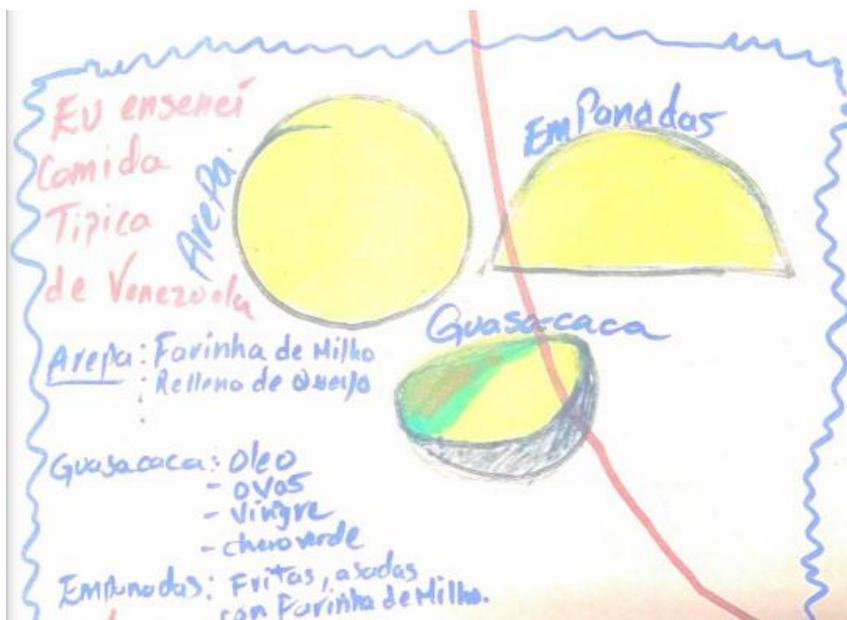
Figura 18 – Dominó



Fonte: Acervo da autora (2024).

O jogo pode ser um recurso facilitador da interculturalidade em espaços educativos e para Lourenço (2014) “As crianças devem, assim, conhecer a sua cultura e posteriormente, a dos outros. Este contacto deve ser potenciado pelo adulto, diversificando os materiais e estratégias utilizados, oportunizando uma aprendizagem mais abrangente delas próprias e do outro”.

Figura 19 – Comidas variadas típicas venezuelanas



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

As arepas, tão popularmente lembradas quando menciona-se a culinária venezuelana, que conta com o milho seco como sendo a base do prato são entendidas por Brazil et. al. (2020) como sendo o pão do venezuelano, por destacar-se como alimento básico no cotidiano e explica a origem do prato na região que se deu com a chegada dos colonizadores espanhóis, observando

[...] nativos ocidentais venezuelanos e colombianos produzindo suas arepas em tachos de barro. Como os colonizadores europeus não possuíam inicialmente o trigo no novo território, eles aderiram ao consumo dessa espécie de pão nativo. Com o passar do tempo, durante a exploração pelo continente, os povos ibéricos levaram a influência dos nativos venezuelanos para outras regiões, como Peru e Equador. Na Venezuela, seu consumo é quase que substancial, presente nos cafés da manhã dos venezuelanos, como acompanhamento de refeições, aperitivo da tarde ou como lanche pós jantar (Brazil et. al., 2020, p. 28).

Segundo Brazil et. al. (2020), a arepa, mais que um prato da culinária que alcança novos espaços e culturas, preserva um legado indígena, responsável pela identidade venezuelana e latino-americana.

Suaréz et.al. (2010) aborda a importância social e nutricional da empanada na Venezuela, afirmando que presume-se sobre o alimento que tenha sido trazido pelos colonizadores espanhóis em meados do século XVI e espalhado por todo o território.

As empanadas, além de fazerem parte das preparações culinárias dentro de casa, são comprados por inúmeros clientes em cafés, restaurantes, vinícolas e quiosques, nas praças da cidade, às portas das igrejas, nas praias, nos estádios e nos terminais de ônibus e táxis, nos aeroportos, nas festas da padroeira, nos bairros adjacente às grandes cidades, nos centros comerciais e nas estradas, já que qualquer lugar é bom para montar uma venda de empanadas. A empanada crioula é um alimento básico na dieta dos venezuelanos (Suárez et.al., 2010, p. 89)

Em ambos os pratos típicos da arepa e empanada, percebe-se um ingrediente comum que aparece na segunda cartografia como elemento que pôde-se ser ensinado em terras brasileiras, a farinha, ou em espanhol *harina*, PAN.

Figura 20 – Farinha PAN



Fonte: Acervo da autora (2024).

Já a guasacaca se trata de um molho de abacate com cebola que pode ser acrescentado à empanada. Suarez et. al. (2010) destaca outras duas possibilidades de molho para essa receita, sendo brancos e vermelhos, o primeiro a base de pimenta, leite e maionese e o segundo sendo a pimenta pura com cebola.

Figura 21 – Cachapa



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Ao buscar conhecer um pouco mais da cachapa, encontramos nas palavras de Alemán Silva (2015, p. 57) que “La cachapa es un plato tradicional a nível nacional, consume en todo el país, tiene reconocimiento en otros países como propio de Venezuela.”. De acordo com Brazil et al. (2020), é possível dizer que existem dois tipos de cachapas, as de budare e a de hoja, sendo a primeira uma massa de milho feita em disco de ferro e a segunda, se trata da massa de milho colocada no interior das folhas de milho, amarradas e fervidas na água.

As cachapas de budare são uma espécie de bolo plano de milho grelhado, feito a partir dos grãos de milho fresco moídos grosseiramente. Essas cachapas são encontradas facilmente por vendedores de beira de estrada ou em areperas, que são especializadas na produção de arepas (Brazil et al., 2020, p. 33).

Figura 22 - Hallaca



Fonte: Acervo da autora (2024).

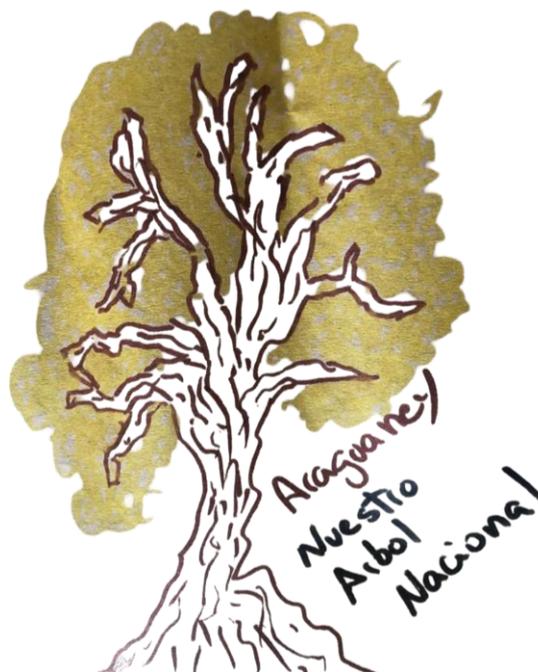
Xavier (2022) observa a importância da hallaca para os venezuelanos, especialmente por se tratar de algo voltado aos ritos natalícios, contemplando de forma otimista a possibilidade do prato cativar aos brasileiros e ser integrado à ceia natalina, ao lado ou acima do peru.

A tradição da «hallaca» está de tal modo enraizada na cultura nacional venezuelana, mais do que qualquer outra culinária festiva, que, no jogo sinalagmático de ofertas e aceites entre elementos identitários concorrentes, a «hallaca» será o último bastião que os venezuelanos cederão no caso de a marcha da assimilação cultural se mostrar irrefreável (Xavier, 2022, p. 32).

Em outra contribuição dada por uma cartografante no processo, destaque para o Ipê Amarelo, ou em espanhol conhecida por Araguaney, árvore que ensinou ser Árvore Nacional da Venezuela. Divulgado pelo Ministerio del Poder Popular para Ecosocialismo y Aguas

(Minea) através do Instituto Nacional de Parques (Inparques) é celebrado o *Día del Araguañey*.

Figura 23 – Árvore Nacional da Venezuela



Fonte: Acervo da autora (2024).

Desconhecemos os símbolos e significados, cabendo perceber o quanto do que pode emergir para estabelecer diálogos e saberes se dá a partir da escuta daquilo que estes se propõem a contar. Por vezes, tem-se a oportunidade de conhecer sobre elementos do próprio lugar que se vive porque, para a pessoa migrante, há uma curiosidade em compreender mais daquele território desconhecido.

Figura 24 – História do Brasil

Na minha escola
aconteceu que os meus colegas
Brasileiros nem sabia a história
basica do Brasil (O final da monar-
quia e o início da República). Isso
Pode relatar a falta de interesse
da história do começo do Brasil

Fonte: Acervo da autora (2024).

Na ocasião em que o sujeito cartografante relata ter ensinado aos seus colegas, questiona-se aspectos sobre essa ocasião e o participante expressa surpresa relembrando o momento, dizendo perceber através de outras situações o desconhecimento das pessoas sobre a história do próprio país, contando que frequentou aulas da etapa do ensino médio na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Por fim, as narrativas dentro do processo da elaboração das cartografias sociais se mostram potentes como elementos que possibilitam a interpretação dos dados, atuando concomitantemente para descrever e analisar as informações dentro do presente capítulo. A partir da construção coletiva entorno da segunda cartografia, foi possível identificar certo ceticismo e insegurança dos sujeitos cartografantes em identificar e reconhecer-se como detentores de saberes legítimos, sendo provocados por questionamentos, afirmações e incentivo para que sentissem segurança em afirmar-se.

5. SABERES INTERCULTURAIS EM MOVIMENTO

O espaço pedagógico do Tarin, enquanto programa de português como língua de acolhimento, se estabelece pela circulação de saberes interculturais. Para Paiva (2018) as primeiras discussões sobre interculturalidade no ensino de Português como Língua de Acolhimento iniciaram-se na década de 90, ainda sob forte influência de um viés da migração europeia.

Enquanto espaço de diálogo e saberes interculturais que se estabelece, o Português como Língua de Acolhimento pode ou poderia ser uma iniciativa potente como alternativa para favorecer a aprendizagem da língua, mas também a partilha das músicas, vestimentas, da arte, dança, gastronomia, entre tantas possibilidades de saberes de quem se desloca. Para favorecer estas interações, o aspecto sociocultural precisa ser investido dentro da proposta pedagógica.

Apesar de perceber um movimento interessante de trocas entre as pessoas migrantes dentro do grupo, estas conversas eram postas em momentos paralelos ao pedagógico. Isto é, ocorriam nas pausas das aulas enquanto se agrupavam para comer ou beber algo ou nos minutos que antecediam o começo das aulas. Desta forma, cabe o questionamento quanto ao que é possível articular para que, dentro das aulas, cada sujeito possa manifestar, socializar e comunicar-se, estabelecendo contato uns aos outros, sem deixar de lado a prática e a aprendizagem da nova língua. Quais erros cometemos ao evitar intencionalmente ou não, o planeamento de ações de cunho sociocultural para pessoas migrantes em uma sociedade sob forte influência de dominação ideológica, com raízes na intolerância, no preconceito e marcas e rugosidades de um passado que a história pouco conta?

Historicamente, a migração de pessoas oportunizou e oportuniza a ampliação de repertórios culturais, mas também, houve processos de assimilação, esvaziamento e apagamento de culturas vistas com menos-valia em relação a cultura dominante, como observa-se na questão dos povos indígenas, em que “[...] a absorção de uma nova cultura imposta por uma ideologia dominante resultou na dissolução de costumes, crenças e práticas culturais que caracterizavam a identidade étnica dos povos indígenas” (Martínez, 2014, p.55).

A dificuldade de reconhecer-se enquanto identidade formadora de cultura e saberes afluentes enquanto grupo social é uma característica predominantemente latino-americana e por isso que deve-se servir dispositivos que venham a colocar estes saberes em destaque, evidenciando-os pelo próprio sujeito que carrega sua história junto de si de um lado a outro. Essa objeção em perceber a si próprio como sujeito que replica suas marcas, que ensina e não somente absorve o conhecimento de outrem ficou evidenciada durante o exercício

cartográfico em que foi apresentada a ideia de que pudessem estar ensinando e trazendo novas formas de ser e estar neste território, representando na cartografia aquilo que despertou algo novo para as pessoas brasileiras que estiveram em contato nos diferentes espaços que circularam.

A interculturalidade assim, implica a reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e ao mesmo tempo ter o outro confortavelmente em nosso meio (Almeida Filho, 2002, p. 211). Desta forma,

“[...] refletir sobre interculturalidade é levar em consideração os inúmeros espaços de convivência, as relações de poder que se estabelecem em cada interação, a constituição sócio-histórica de cada grupo, bem como as identidades e subjetividades pertencentes a cada indivíduo. É também buscar compreender que a necessidade e história do outro é tão importante quanto a nossa, e que estar aberto para o que nos é diferente, é o primeiro passo para que consigamos “estranhar” nosso mundo e nossas certezas e, assim, possamos ampliar nossos horizontes” (Paiva, 2018, p. 131-132).

5.1 Os saberes de quem se desloca

Para Candau e Russo (2010) a interculturalidade na América Latina deve estar voltada para o reconhecimento, a construção e o diálogo entre diferentes saberes e a afirmação de uma ética na qual a diferença cultural, a justiça, a solidariedade e a capacidade de construir juntos se articulem.

Conhecer o Brasil não é uma experiência restrita aos brasileiros. Aliás, em determinados temas, o brasileiro pode ter a oportunidade de conhecer sobre o seu país com uma pessoa migrante. Quem se desloca sabe algumas das múltiplas facetas do Brasil, porque se deslocou dentro deste território também. Ao ouvir, após o exercício cartográfico, o relato das pessoas sobre as suas contribuições, foi imprescindível perceber a visão consensual do grupo acerca da cidade de Boa Vista - RR que, ao ser mencionada de forma negativa por uma participante, causou risos nervosos na turma com as cabeças balançando afirmativamente. Outra situação envolve o participante que narra através da cartografia a ocasião em que percebeu desconhecimento dos seus colegas sobre a história do Brasil, em que pode ensiná-los sobre o período do fim da monarquia e início da república no país, algo que já conhecia por, possivelmente, primar conhecer sobre seu país de chegada.

Frequentando as aulas do PLAc, pôde-se conhecer através das narrativas sobre questões práticas para o cotidiano brasileiro como a insegurança ao andar de trem durante os dias de rivalidade entre os times futebolísticos na região, assim como a elevação no valor das

passagens para deslocar-se, as novelas de época que estes conheciam antes mesmo de sua chegada ao Brasil, algumas estereotípias sobre cenários brasileiros antes da vinda ao país, informações sobre outras unidades federativas pelas quais se deslocaram dentro do território brasileiro bem como as particularidades de alguns destes e as informações sobre seus próprios países e palavras e novas expressões nas suas línguas maternas.

É fato que os saberes ocorrem através de conhecimentos prévios que se concretizam através da curiosidade em apreender um conjunto de significados sobre seu destino como também há saberes ocasionados pelos seus deslocamentos por esses territórios.

Se por um lado, pessoas migrantes conhecem, em diferentes níveis, o Brasil sob diferentes pontos de vista, qual conhecimento tem-se aqui sobre esses países? Saberíamos falar sobre aspectos da vestimenta, língua, culinária e demais costumes socioculturais de algum desses lugares? O quanto pode ser benéfico, do ponto de vista pedagógico, ampliar o repertório e conhecer essas outras narrativas e outras formas de ser e estar no mundo, além de desdobrar este conhecimento em práticas pedagógicas potentes, inclusivas e acolhedoras?

5.2 As comidas e os saberes

Em destaque no segundo exercício cartográfico, as diferentes comidas e bebidas apresentadas revelam o quanto os costumes na culinária podem mudar com o movimento migratório, através de novos sabores que chegam ao prato do brasileiro.

A alimentação não se limita simplesmente ao ato de comer para suprir necessidades fisiológicas. Ela é componente cultural que reflete as práticas e costumes de determinado grupo. Os hábitos alimentares se inserem em um sistema de símbolos, significados e categorias, conferindo aos alimentos um valor cultural que orienta as escolhas a respeito do que comer e beber, e, além disso, também constituem uma forma de expressão cultural que confere identidades sociais (Brazil et. al., p. 23, 2020).

Na comida, elementos da culinária venezuelana compõem o cardápio de restaurantes especialmente na cidade de Boa Vista – RR, em que é possível encontrar as arepas, empanadas, hallaca e cachapa (Camargo, 2022). Pratos típicos estes identificados na segunda cartografia elaborada com o grupo. Camargo (2022) chama de culinária da diáspora o entendimento desta como identidade de um povo, tanto os alimentos, como os utensílios e preparo que sofrem adaptações a partir dos recursos locais.

Para Simmel (2004), de tudo que os seres humanos tem em comum, o mais comum é que precisam comer e beber. Ainda, para o autor, a prática que envolve o conjunto de ações compartilhadas permite o surgimento de um ente sociológico: a refeição, que irá aliar a

frequência de estar junto e o costume de estar em companhia ao egoísmo exclusivista do ato de comer. A comida pode ser elemento fundamental para permitir momentos de socialização e trocas com o grupo. Durante os minutos de intervalo, alguns buscavam seu lanche e dirigiam-se para os bancos mais afastados para socializar com alguns colegas, enquanto outros permaneciam em volta da mesa em que era servido, conversando com aqueles que por ali passavam ou permaneciam conversando com seus pares.

A interculturalidade vivia enquanto uma mulher de nacionalidade venezuelana vendia seus queijos venezuelanos e atendia os pedidos para a próxima semana caso assim tivessem interesse em adquirir, por uma tentativa de reaproximação com a cultura alimentar que ficou parcial ou totalmente para trás. Vive a interculturalidade nos momentos que escapam o pedagógico, onde os participantes de distintas nacionalidades descobrem e saboreiam o *queso* que é oferecido pela colega para degustação.

Entendendo o ato de comer como político e profundamente enraizado em práticas históricas e socioculturais de diferentes grupos sociais, cabe questionar em quais momentos poderia o planejamento, intencionalmente, dar conta de diferentes culinárias dentro das aulas de PLAc? De que forma pode o planejamento criar uma perspectiva de interculturalidade no ambiente de sala de aula?

5.3 A língua em movimento

Entre os precursores nos pressupostos para planejar cursos e materiais no ensino do Português do Brasil para migrantes, encontra-se *o ensino de Português para estrangeiros* de Almeida Filho (1997), em que a leitura nos convida a perceber de que forma movimenta-se a língua. Se por um lado, no século XX tinha-se um destaque para pessoas migrantes dos grupos linguísticos de alemão e inglês, estas mesmas línguas maternas não prevalecem entre os grupos migrantes presentes na atualidade. Portanto, o contexto migratório atual vai determinar suas particularidades e desafios e deve ser o fator determinante para que seja assumido um compromisso na elaboração de metodologias, materiais e no traçado de objetivos que visa atender o curso de português para migrantes.

Conhecer e valorizar a pessoa migrante com suas particularidades linguísticas é garantir que essas possam manter suas línguas maternas ao mesmo tempo em que aprendem uma nova língua. Interpretando em sentido pedagógico, oportunizar o acesso à literatura na sua língua materna pode ser uma alternativa com vistas a fomentar a leitura e atender aos direitos fundamentais de cada indivíduo, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e

aspectos voltados ao aprendizado. Exemplificando o que se propõe, menciona-se a iniciativa de uma escola da cidade de Novo Hamburgo, em que

Na EMEB Presidente João Goulart, realizou-se uma parceria com o Instituto Cervantes, que disponibilizou um acervo de livros em espanhol para estudantes de diferentes faixas etárias. A iniciativa surgiu quando se observou que muitos estudantes da Educação Infantil retiravam livros em português na biblioteca, mas suas famílias não podiam ler para eles devido à falta de compreensão do idioma. Com a disponibilidade de livros em espanhol, as famílias passaram a ler para as crianças, fortalecendo os laços entre escola, família e comunidade e promovendo uma educação mais inclusiva e culturalmente relevante (Machado, 2024, p. 2).

Estratégias que visam colaborar no processo de ensino e aprendizagem são percebidas em alguns movimentos e iniciativas ao buscar em escritos sobre o tema, sem necessariamente estarem conectadas e desdobrarem-se em uma política de acolhida e ensino. Em outro estudo, fala-se da possibilidade *estudante-estudante* do mesmo país de origem, que são os anfitriões responsáveis pela acolhida da nova criança ou adolescente que chega. No aspecto do PLAc, percebe-se que este vínculo com o outro falante de sua língua e suas similitudes é potente para trocas e estes mesmos acabam por aproximar-se com maior frequência. No entanto, de forma alguma, ao utilizar esta estratégia, deve-se atribuir o acolhimento ao próprio estudante, entendendo este como facilitador e interlocutor cultural, sem descartar ou aliar a função do professor como aquela que planeja e organiza as aulas com uma intencionalidade definida.

Apesar disso, algumas questões desafiadoras no âmbito do PLAc devem ser observadas com maior atenção, uma vez que estas estratégias não dão conta de atender a demanda, como em casos em que a variedade linguística é totalmente diferente. Retomando aos participantes das aulas, dentre os quarenta e um, seis estudantes são de nacionalidades com variedades linguísticas distantes da Língua Portuguesa, sendo cinco haitianos e um coreano que apresentam-se com dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas. Como pode o Português como Língua de Acolhimento desenvolver estratégias para atender as especificidades desses casos?

Almeida Filho (1997) destaca que o aluno é o elemento central do processo de ensino e aprendizagem e que, sendo assim, a definição dos objetivos do curso far-se-á a partir das necessidades e características do mesmo.

Entender que o grupo de pessoas dentro do curso é composto por adultos é fundamental na interpretação de falas elaboradas dentro do processo formativo por parte dos estudantes para os professores. Isto porque, ao falar de adultos que se inserem dentro de um curso, estes trazem consigo suas motivações diretas e já tem traçado seus objetivos, exigindo

assim que o professor atenda a suas necessidades pessoais e particulares (Almeida Filho, 1997). Sendo assim, ouvir as demandas de cada novo grupo dentro do PLAc deve ou deveria de ser elemento constitutivo para planejamento dos encontros durante o semestre, ainda que não seja possível dar conta das especificidades dos participantes em sua totalidade entendendo que “[...] a primeira tarefa de um curso de Português para Estrangeiros é adequar sua metodologia aos objetivos dos alunos. O alvo que o aluno quer alcançar é que determinará as bases do curso.” (Almeida Filho, p.32, 1997).

Enquanto acontecia o primeiro exercício cartográfico com o grupo, um senhor cubano, acompanhado de sua esposa, se direciona até mim e o professor, estabelecendo um diálogo sobre alguns aspectos relacionando o seu país de origem e o Brasil. E, aos poucos, introduz seu ponto de vista diante do PLAc, argumentando que sente falta de aprender a gramática da Língua Portuguesa. Surpreso, o professor responde-o que é uma boa observação sobre as aulas.

Outro aspecto ainda mais desafiador dentro do PLAc no contexto atual é compreender as demandas de aprendizagem de uma maioria hispanofalantes e de outros grupos linguísticos uma vez que ambos estão inseridos em uma mesma turma, mas com níveis de oralidade e compreensão da língua muito diferentes. Isto é, onde está a pessoa migrante que não é hispanofalante dentro do planejamento do PLAc? Ao adentrar as aulas, direcionei atenção especial à família de haitianos que se mostrava curiosa e atenta às aulas, mas com baixo aproveitamento por conta da barreira linguística de compreender o que se pede ou até mesmo de realizar boa parte das atividades.

Sendo assim, retoma-se ao participante que sente carecer do ensino da gramática em contraposição aos estudantes que encontram-se com dificuldades em avançar nos aspectos de oralidade e compreensão da língua, uma vez que seu recurso para tradução intercultural são seus pares ou, no caso do participante coreano, seu próprio (*des*)entendimento.

5.4 Tarin e a promoção de práticas interculturais com pessoas migrantes

Pressupor a interculturalidade em espaços de ensino e aprendizagem requer alguns entendimentos necessários para pensar a prática pedagógica, partindo da compreensão de que “O próprio termo educar já pronuncia, de forma implícita, o nome do outro, ou seja, não há educação sem um “eu” e um “tu”, sem uma relação de alteridade” (Friedrich e Bertoldo, 2022, p. 186). Se há aquele incumbido da função de ensinar e aquele que exerce o papel de quem aprende, há certa relação de poder na detenção de saberes. Nessa relação que é estabelecida, se o termo da diferença estiver ocupando o lugar de algo a ser resolvido, como

uma deficiência ou um déficit, e não celebrada como aquilo que enriquece e potencializa nossas experiências, há uma questão fundamental a ser resolvida.

Práticas pedagógicas pautadas na interculturalidade, porém, só podem ser planejadas e tomadas em um conjunto de ações quando todos participantes são contemplados em suas especificidades e possuem seus saberes legitimados dentro do processo educativo a fim de garantir que possam aprender da mesma forma que os demais.

Promover a interculturalidade requer dispor, além de alguns entendimentos necessários e fundamentais para compreender o fenômeno das relações interculturais, o conhecimento de alguns elementos que auxiliem a prática da interculturalidade através de um conjunto de ações que configurem estas interações de forma potente e intencionalmente pedagógica. Andrade et. al. (2023, p.8) destaca algumas possibilidades de rede de conversações em torno de

[...] crenças (cultura mítica, cultura religiosa); realizações estéticas (cultura arquitetônica, cultura artística, cultura cinematográfica), sistemas de conhecimento (cultura filosófica, cultura científica, cultura universitária), referência étnica (cultura indígena, cultura afro), conduta interpessoal (cultura da paz, cultura da violência), regulamentação normativa do comportamento (cultura jurídica), conjunto de técnicas (cultura artesanal, cultura profissional), relação homem/lugar (cultura local, cultura regional, cultura nacional) e mesmo tensão e fricção interétnica (invasão cultural, cultura dominante, cultura hegemônica, contracultura, aculturação).

Nessa perspectiva, a linguagem antecipa e configura as características fundadoras de cultura e qualquer que seja o sistema de conhecimento, sendo a mitologia, religião, filosofia, ciência e arte (Andrade et. al., 2023). Dessa forma, entende-se a linguagem como fundamental para promover a interculturalidade intencionalmente pedagógica e as redes de conversação podem ser estruturantes nesse processo.

A partir do entendimento da linguagem como fundamental em práticas pedagógicas que favoreçam a interculturalidade, entende-se que a língua deve estar acessível para todos os participantes de diferentes nacionalidades e, portanto, requer que estes possam acompanhar em sua língua materna se a tradução é um impeditivo para a participação nas diferentes propostas em curso.

Além de organizar o ensino de língua em redes de conversação, pode-se antes disso fazer a escuta dos temas que emergem pelo grupo de pessoas, fazendo uma análise de contexto antes de propor a prática pedagógica. As redes de conversação possuem o objetivo de permear diferentes modos de ser e estar no mundo, percebendo hábitos distantes dos seus de costume ao passo em que o sujeito irá “[...] adquirir sensibilidade perante as diferenças,

sendo mais difícil criar estereótipos e, conseqüentemente, valorizar a diversidade” (Lourenço, 2014, p. 24).

Se antes era percebido um silêncio durante os encontros, durante as cartografias, o cenário foi de trocas entre os participantes, gerando interações, curiosidades e surpresas ao ouvir os relatos de situações vividas pelo outro. A oralidade despertou antes mesmo do convite para refletir acerca das participações representadas no papel, em que os sujeitos cartografantes iniciaram suas manifestações uns com os outros.

Portanto, ao abordar a interculturalidade neste contexto, podemos retomar Akkari (2010) quando expõe que há uma neblina em torno da operacionalização, pois fala-se do potencial de interação entre as diferentes culturas, mas sem haver a preparação para que possa funcionar. Como pode-se prever e articular um conjunto de ações que favoreçam a interculturalidade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, destaca-se a relevância do estudo uma vez que busca identificar, através dos movimentos migratórios que impactam diretamente as diferentes esferas da sociedade, voltando o olhar especificamente para a educação e os desdobramentos que se dão a partir das relações de interculturalidade, percebendo no sentido pedagógico os desafios e possibilidades para promover uma prática intercultural.

Durante o estudo, gradativamente pôde-se perceber novos questionamentos e respostas a fim de entender de que forma a pessoa migrante é impactada pela mudança de território e seus movimentos de deslocamento e quais marcas elas imprimem sobre o território de acolhida, além de identificar como estas marcas interculturais podem ser interpretadas em sentido pedagógico, reconhecendo seus saberes como saberes legítimos durante esse processo.

Através da CSP, verifica-se, em um primeiro momento, as estereotípias do Brasil e as visões concebidas antes e posteriormente ao processo de migração, em um exercício onde as narrativas de histórias pessoais exigem a escuta sensível como elemento constitutivo da proposta pedagógica. Além disso, manter-se enquanto participante ativa das aulas, prestando suporte e atendendo juntamente dos professores foi imprescindível para romper com a objeção e olhares de desconfiança que se dá quando um pesquisador adentra espaços em busca de dados e informações.

Percebendo os discursos que são produzidos acerca do Brasil e como permeiam a narrativa dos sujeitos cartografantes foi essencial para conceber sobre motivações de deslocamento para o país e dentro dele no primeiro exercício cartográfico. Anterior ao processo de migração é recorrente a atribuição de estigmas sobre a favela, o futebol e o samba como característicos da sociedade brasileira. Posterior à migração, a ampliação de repertório no campo imagético acerca dos cenários brasileiros se dá a partir dos deslocamentos dentro do território, com o destaque para características direcionadas aos estados e regiões localizados no mapa, enfatizando suas experiências em diferentes territórios dentro do país como Manaus (AM), Cataratas do Iguaçu (PR) e Pato das Dunas (CE), assim como outras localidades relatadas oralmente na ampla discussão sobre as produções cartográficas. Ao passo que os deslocamentos internos acontecem, se escuta narrativas sobre as diferentes faces dentro do mesmo Brasil, em aspectos do clima, da cultura e costumes que variam nas regiões e nos estados, sinalizando suas preferências, mas também entendendo as diferentes oportunidades desses espaços de acordo com as demandas de trabalho e suas percepções acerca de quais

desses lugares contemplam e atendem melhor suas expectativas de uma melhor qualidade de vida.

O afeto ao distante território de partida e ao agora lugar de chegada se mostra presente em representação de uma participante que une as bandeiras venezuelana e brasileira, no esboço do mapa brasileiro com o contorno do mapa venezuelano dentro deste, representando esse adentramento do povo no país com o processo de acolhimento ao simbolizar com escritas a afirmar um só coração. Em outra representação, o afeto fica evidenciado a partir da união das duas bandeiras nacionais formando uma só.

Em sentido pedagógico, a interculturalidade é uma ferramenta potente para viabilizar a interação entre diferentes culturas e dar conta das diferenças entre os sujeitos para com sujeitos outros. Entretanto, como destaca Akkari (2010) existe uma neblina entorno da operacionalização da interculturalidade, o que veremos que impacta diretamente no contexto vivenciado dentro da sala de aula onde a potencialidade é pouco explorada, por vezes, por carecer de perspectivas que favoreçam a prática. Em termos das três funções que caracterizam aulas de língua de acolhimento descritos por Ançã (2003 apud Dabene 1992) que o PLAc atende à função de acolhimento, estabelecendo o contato e criando vínculos com o grupo; assim como em sua estruturação que apresenta o viés da língua como veículo de comunicação, colocando seus participantes em situações que oportunizem a fala e a prática da língua de acolhimento, esclarecendo suas dúvidas não somente ocorridas em aula, mas também fora dela em outros espaços que frequentam no seu cotidiano. Porém, ao atentar para a função de legitimação de que fala a autora sobre a “[...] construção da identidade individual, social e escolar do aluno pela dignificação da sua língua de origem. É importante que a criança possua uma autoimagem positiva e um 'bem-estar' na sua LM” (Ançã, 2003, p. 5 apud Dabene, 1992), é possível identificar um fator importante de que carece a prática educativa com pessoas migrantes não somente no contexto do PLAc, que é a oferta da língua materna para esse sujeito, uma vez que não se pretende o apagamento e esvaziamento da LM assim como do seu repertório sociocultural, mas contrariamente, se quer o pleno direito do sujeito em desenvolver-se na sua língua e também que possa ter direito em aprender uma segunda língua a fim de acolher e integrá-lo nos diferentes espaços sociais que este esteja inserido.

Desta forma, analisamos o terceiro aspecto, que dedica-se a compreender de que forma a pessoa migrante pode impactar o território em que se insere, reconhecendo seus saberes como saberes legítimos e em processo de se perceberem enquanto sujeitos capazes de ensinar seus conhecimentos. Por meio de falas dos professores bolsistas durante as aulas, mas também para produção das cartografias, foi necessária intensa intervenção a fim de provocá-

los a percebem a si próprios como sujeitos detentores de saberes e que estes saberes revelam-se relevantes socialmente. A partir da cartografia em que expressaram aquilo que acreditam ter apresentado em contato com uma pessoa brasileira, surgem diversas representações interessantes para a pesquisa.

A culinária passa a ser centro das produções cartográficas sobre aquilo que puderam apresentar, tendo sido representada a hallaca, guasacaca, arepa, cachapa, empanada e a farinha Pan, tipicamente venezuelana, sendo até mesmo citado o modo de preparo do café mais forte e introduzida a marca Bustelo para retratar um de muitos sabores cubanos, ainda que a marca não seja de origem do país.

Aspectos linguísticos são retratados na cartografia em que sujeitos cartografantes se percebem ensinando novas palavras e expressões em sua língua materna para pessoas de seu círculo social, aparecendo especialmente em locais de trabalho na relação com os colegas. Esse aspecto pode apresentar uma viés intercultural potente por estabelecer uma relação de curiosidade de quem aprende e uma proximidade para com a pessoa migrante, que além de aprender também pode contribuir com o que sabe, tendo seus saberes legitimados e devidamente reconhecidos dentro da esfera social.

Artisticamente, ao se expressar, pessoas migrantes contribuem com elementos que podem adentrar os costumes e ampliar repertório. Percebe-se, com as contribuições dos sujeitos cartografantes, que o elemento cultural notoriamente destacado como potente dispositivo compartilhado com outras pessoas foi a música de seu país de origem, retratada na segunda cartografia. Outros saberes envolvem o conhecimento de modos de socializar, embricados culturalmente nos costumes de um povo, assim como o percebido jogo de dominó de nove números apresentado pela participante cubana. Esses elementos todos ao ser conhecido por parte do educador, deve ser levado para o planejamento de práticas pedagógicas que oportunizam que os alunos, conhecendo sua cultura, também possam reconhecer a cultura dos outros e esse contato potencializado pelo mediador, diversificando os materiais e estratégias utilizadas (Lourenço, 2014).

Enquanto desafiavam-se a recordar situações, a interação foi um elemento potente para perceber as relações do grupo que reagia observando os registros dos outros sujeitos cartografantes, para que pudessem relacionar com aquilo que seria posteriormente acrescentado por estes, ao resgatar memórias.

Em âmbito de análise sobre o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) promovido pelo Tarin, trata-se de um programa que apresenta o Brasil e ainda que estabeleça poucas relações com o país de origem dos estudantes durante as aulas, permite espaços de

encontros e sociabilidade entre estes participantes, oportunizando o reconhecimento de si e do outro migrante. Apresenta, nas entrelinhas, o conhecimento e a comercialização de produto de nacionalidade venezuelana como o caso do *queso* comercializado nos encontros.

Percebe-se os desafios de aprendizagem em uma turma de PLAc pelas diferentes motivações individuais em buscar o curso, pela variedade linguística de acordo com a LM de cada participante e a falta de profissionais que possam atender à certas especificidades linguísticas daqueles que carecem de tradução da Língua Portuguesa utilizada na comunicação oral e escrita em sala de aula para sua respectiva língua materna. Percebe-se ainda, a ênfase ao ensino da língua espanhola durante os encontros que pode se dar através de duas diferentes motivações, sendo o professor bolsista que majoritariamente conduz o andamento das aulas um estudante do curso de graduação Letras – Espanhol embricado no ensino e aprendizagem da língua e outro aspecto relevante sendo a composição da turma de PLAc que apresenta-se em grande parte sua língua materna no espanhol.

Observa-se a potencialidade do PLAc como ambiente facilitador de trocas culturais intensas, onde a sala de aula é diversa e, simultaneamente, constitui um grupo de pessoas com uma convergência que é a migração, imbuídos dos desafios e processos singulares de suas trajetórias.

Por fim, percebe-se que a culinária, a música e a língua são os elementos que emergem como temas principais nos encontros das aulas e nas cartografias, que podem apresentar potencial pedagógico para o planejamento através da proposta de redes de conversação ao explorar a oralidade da Língua Portuguesa para pessoas migrantes, partindo de tópicos de interesse, além de estes elementos apresentarem potencialidade para desdobrarem em práticas pedagógicas concretas e efetivas, como a inclusão de comidas típicas da nacionalidade de origem dos alunos migrantes, tomando de referência a iniciativa MOVE Sem Fronteiras que em artigo publicado na revista Saberes em foco, periódico da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED NH) prevê, entre outras iniciativas, a inclusão de comida típica venezuelana nos eventos escolares com o objetivo de estar reconhecendo a importância da culinária como expressão cultural (Matias e Machado, 2024, p.559).

Enquanto objetivo geral que buscou investigar as práticas interculturais presentes nas relações entre pessoas migrantes no contexto das aulas de PLAc, percebendo as impressões e marcas durante seus deslocamentos geográficos, foram identificadas no decorrer do texto práticas interculturais previamente planejadas e propostas durante as aulas mas, sobretudo, a interculturalidade que escapa o pedagógico e é vivenciada entre as pessoas migrantes ao

estabelecer suas relações com os pares, percebendo como característica predominante nos momentos de intervalo.

Entende-se a CSP como dispositivo que favorece a pesquisa participativa porque busca produzir conhecimento de maneira colaborativa entre os participantes, estabelecendo trocas entre suas experiências vivenciadas e resgatando memórias sobre os diferentes temas que foram sendo apresentados ao longo da prática proposta, sendo uma alternativa que propõe a escuta dos sujeitos que participam da pesquisa e de suas diferentes interpretações da vida e do mundo (Barragan e Amador, 2014). Percebe-se o potencial da cartografia como elemento facilitador para elaborar um planejamento após análise dos resultados, percebendo especificidades da turma, suas inquietações e seus temas de maior interesse que possam se desdobrar dentro do contexto das aulas de Português como Língua de Acolhimento.

Promover situações que percebam e reconheçam as expressões culturais presentes dentro do grupo de alunos se mostra uma prática pedagógica potente para dar conta de aspectos da interculturalidade, ampliando repertório sociocultural coletivamente ao passo que elementos da culinária, da música, da língua e outros dispositivos que se mostrem como temas de interesse em um grupo, possam compor o contexto de ambientes que favoreçam a interculturalidade e apontem através de ações que pessoas migrantes são bem-vindas e as diferenças não sejam vistas como algo que deva ser corrigido ou que deva haver igualdade entre os sujeitos, mas que todos possam ser contemplados dentro de suas especificidades e possam compartilhar seus saberes em um ambiente de trocas.

Considera-se que a cartografia pode ser proposta em mais pesquisas e em outros espaços e com diferentes grupos a fim de ampliar e diversificar os resultados, apostando na ampliação de repertório sociocultural para o ambiente pedagógico. Para o Tarin, a pesquisa deixa a sua contribuição a partir das reflexões realizadas através de encontros com os professores e coordenação, descortinando as possibilidades da cartografia para planejar as aulas e o produto da pesquisa ao selecionar materiais e analisar os resultados, além de levar ao PLAc um olhar pedagógico para dialogar com os conhecimentos da área de Letras no processo educativo.

Em suma, a pesquisa foi satisfatória ao lançar o olhar para as práticas pedagógicas interculturais ao participar assistindo as aulas, realizando intervenções através da fala, dos vínculos e a proposta dos exercícios cartográficos, além de analisar todo o processo de pesquisa empírica. Destaca-se a importância da iniciativa do PLAc dentro do contexto migratório em compreender esta como um compromisso social das universidades ao atender

demandas que emergem na atualidade como a pauta imigratória e o acolhimento para as diferenças e, sobretudo, para a interculturalidade dentro do contexto educativo.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Global Trends 2022: Forced Displacement in 2021. Jun. 2022. Disponível em: <https://www.unhcr.org/media/global-trends-report-2021>. Acesso em: 02 set. 2023.

ACNUR. Operação acolhida atinge marca de 100 mil refugiados e migrantes venezuelanos interiorizados em 930 municípios do Brasil. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2023/03/31/operacao-acolhida-atinge-a-marca-de-100-mil-refugiados-e-migrantes-venezuelanos-interiorizados-em-930-municipios-do-brasil/>. Acesso em 20 mar. 2024.

AKKARI, Abdejalil. Introdução às perspectivas interculturais em Educação. Salvador: EDUFBA, 2010. 106 p.

AKKARI, A. SANTIAGO, M.C. Diferenças na educação: Do preconceito ao reconhecimento. In: Diferenças e Educação. Revista Teias. v. 16. n. 40. 2015. p. 28-41.

ALEMÁN SILVA, Andreлина A.; SMITH, Mariela Matos. 2015. Análisis semiótico de la gastronomía como discurso a través de la teoría de Peirce, tomando como objeto de análisis la propuesta del restaurante Alto. 102p. Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Comunicação Social – Escuela de Comunicación Social, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

ANÇÃ, Maria Helena. Português: língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR. Lisboa. Anais...Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2003. p. 1-6.

ANDRADE, L. A. B.; CAMPANI, A.; XAVIER NETO, F. Reflexões sobre a docência intercultural e inclusiva à luz das epistemologias de Freire e Maturana. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023020, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.1.17928>. Acesso em 26 dez. 2024.

ANDRADE, Luiza S. Português como Língua de Acolhimento (PLAc): transformando Não-Lugares em Lugares no contexto das migrações forçadas. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/19309/12867>. Acesso em 12 jan. 2024.

ANDREATTA, R. A dignidade humana do estrangeiro: o imigrante e o refugiado na perspectiva do diálogo intercultural. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Direito. Orientador: Prof. Dr. João Martins Bertaso. Co-orientador: Prof. Dr. Lívio Osvaldo Arenhart. URI, 179p., 2008.

ANUNCIACÃO, R.F.M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. Revista X. Curitiba. v. 13. n.1.p.35-56, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em 05 jul. 2022.

AUGÉ, Marc. Não lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirus, 9ªed., 2012, 111p.

BARRAGÁN, D. y AMADOR, J.C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), p.127-141, 2014.

BARRAGAN, D., SANCHEZ, N., CRUZ, A. Cartografia Social, usos y sospechas en el campo de la educacion. Universidad del Zulia, Venezuela Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 25, núm. 89, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/279/27963020015/27963020015.pdf>. Acesso em 20 nov. 2024.

BAUMAN, Z. *Estranhos à nossa porta*. Tradução. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BAUMANN, G. *The multicultural Riddle: Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*. London: Routledge, 1999.

BENHABIB, Seyla. *Lo Derecho de los otros*. Disponível em: <https://desarmandolacultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/benhabib-seyla-los-derechos-de-los-otros.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2023.

BENTZ, Ione M. G. *A cartografia como expressão de sensibilidade: abdução. Rizoma e criação*. Acesso em 12 mar. 2024. <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/120463/85346>

BERTASO, João Martins. *Cidadania e interculturalidade*. Santo Ângelo: FURI, 2010, 222 p.

BOSNER, Beatriz de M. V. *Desafios e possibilidades do sistema de garantia de direitos à população migrante no município de Porto Alegre*. Acesso em 20 fev. 2024. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/16596>

BRASIL. *Debatedores apontam desafios de trabalhadores imigrantes e refugiados no Brasil Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Brasília, 2023*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/993591-debatedores-apontam-desafios-de-trabalhadores-imigrantes-e-refugiados-no-brasil/#:~:text=H%C3%A1%20cerca%20de%201%2C5,mil%20imigrantes%20ou%20refugiados%20venezuelanos>. Acesso em 29 maio 2024.

BRASIL. Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4246.htm. Acesso em 13 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em 12 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Nota Técnica N. 3/2019. Comitê Nacional para os Refugiados - CONARE. Estudo de País de Origem – Venezuela*. Acesso em 03 mar. 2024. Disponível em: <https://www.refworld.org/es/pdfid/5e349cca4.pdf>

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Portal de Imigração Laboral*. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Relat%C3%B3

[rio%20Anual/RELAT%C3%93RIO%20ANUAL%2005.12%20-%20final.pdf](#). Acesso em 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola. Brasília: FUNAG, 2020. Disponível em: https://funag.gov.br/biblioteca-nova/pdf/mostraPdf/21/1124/proposta_curricular_para_ensino_de_portugues_nas_unidades_da_rede_de_ensino_do_itamaraty_em_paises_de_lingua_oficial_espanhola. Acesso em 09 fev. 2024.

BRAZIL, I.M.; SANTOS, F. P.; COURA, C. P.; MINUZZO, D.A. Cultura alimentar venezuelana: culinária criolla e sua associação com dados de consumo da encuesta nacional de presupuestos familiares 2008-2009. Rev. de Alim. Cult. Américas. p. 21-43, jan./jun, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342644303_Cultura_alimentar_venezuelana_culinaria_criolla_e_sua_associacao_com_dados_de_consumo_da_encuesta_nacional_de_presupuestos_familiares_Venezuelan_food_culture_criollaculinary_and_the_association_with_d?enrichId=rgreq-ccc152fcfa803965a4c813a6857b0cdc-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzM0MjY0NDMwMztBUzo5MDg5Nzg3ODM1MzkyMDBAMTU5MzcyODgzODc5Nw%3D%3D&el=1_x_3&esc=publicationCoverPdf. Acesso em 20 nov. 2024.

CANDAU, Vera M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de pesquisa, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016. Acesso em 16 ago. 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3455/pdf>

CANDAU, Vera M. F. RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Revista Diálogo Educação, Curitiba, v. 10, n. 29, 2010, p. 151-169.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas.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, 2023

CRUZ, Ingrid S. Português Língua de Acolhimento: reflexões sobre avaliação. Acesso em 20 fev. 2024. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6631008

Cultura alimentaria venezolana: culinaria criolla y su asociacion con datos de consumo de la encuesta nacional de presupuestos familiares 2008-2009. Rev. de Alim. Cult. Américas - RACA. 1(1):21-43, jan./jun, 2020. 24p.

DA SILVA, Lucas R. A inclusão de imigrantes na Educação Básica em Caxias do Sul: Um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon. Acesso em 22 out. 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/12253/1/000489414-Texto%2bCompleto-0.pdf>

DE ALMEIDA, Alfredo Wagner B. Nova Cartografia Social: territorialidades específicas e politização da consciência das fronteiras. Povos e comunidades tradicionais. Manaus: UEA

Edições, 2013. Disponível em: <https://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2020/11/A-Nova-Cartografia-Social1.pdf>. Acesso em 01 abr. 2024.

DE ANDRADE, Luiza Silva. Português como Língua de Acolhimento (PLAc). *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 24, n. 1, p. 197-206, abr.- jun. 2021. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/19309/12867>. Acesso em 03/10/2023.

Decreto Nº847 11 de outubro de 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 01 abr. 2024.

DEFESA CIVIL. Defesa civil atualiza balanço das enchentes no RS. Disponível em: <https://www.defesacivil.rs.gov.br/defesa-civil-atualiza-balanco-das-enchentes-no-rs-10-5-12h>. Acesso em 10 maio 2024.

DÍA DEL ARAGUANÉY: EMBLEMA DEL PUEBLO VENEZOLANO. Ministério del Poder Popular para el Ecosocialismo. Disponível em: <http://www.minec.gob.ve/dia-del-araguaney-emblema-del-pueblo-venezolano/>. Acesso em 24 dez. 2024.

FERNANDO, D., GIRALDO, B. Cartografia social pedagógica: entre teoria y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, nº 70. Bogotá, 2016. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3772/3353>. Acesso em 24 abr. 2024.

FERRICHE, E. DUARTE, S. Capoeira é reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/446238-capoeira-e-reconhecida-como-patrimonio-cultural-imaterial-da-humanidade>. Acesso em 23 dez. 2024.

FIORIN, José Luiz. **Política linguística no Brasil**. Revista Gragoatá. Niterói, n. 9, 2000. p. 221-231.

FREITAS, Jr.. Antonio Rodrigues de Freitas. Cartilha de direitos trabalhistas e previdenciários para imigrantes e refugiados. Disponível em: https://direito.usp.br/pca/arquivos/568d3b2af897_cartilha-gemdit-definitiva-2021.pdf. Acesso em 13 abr. 2024.

FRIEDRICH, Tatyana S, BERTOLDO, Jaqueline. Entre Pedagogias e Saberes “Outros”. *Revista Teias*, v. 23, n. 69. 2022. Migração e refúgio: desafios educativos entre desigualdades e diferenças. 178 – 193p. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v23n69/1982-0305-teias-23-69-0178.pdf>. Acesso em 25 dez. 2024.

GALEANO, Eduardo. 2010. *As veias abertas da América Latina*. São Paulo: L&PM.

GIROTO, Giovani. (Sobre)vivências migratórias: narrativas de haitianas e haitianos residentes no município de Maringá-PR sobre acolhida, educação e inclusão. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8969788. Acesso em: 10 fev. 2024.

GROSSO, M. J., TAVARES, A., TAVARES, M. O português para falantes de outras línguas. O utilizador elementar no país de acolhimento. Acesso em 12 mar. 2024. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas.pdf

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

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. Manual de Pesquisa Qualitativa. Grupo Anima Educação. Belo Horizonte, 2014. Disponível em:

<https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Acesso em 08 jan. 2024.

GUTIÉRREZ, Luis A. M. O migrante como lugar ético-metafísico a partir da obra da totalidade e infinito, de Emmanuel Levinas. Acesso em 23 fev. 2024. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/14932>.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102p.

HAMEL, Rainer Enrique. Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Alteridades, vol. 5, n. 10, 1995, 11-23 p.

HARLEY, J. B. La Nueva Naturaleza de los mapas: ensayos sobre la historia de la cartografía. México: FCE, 2005, 84 p.

HARVEY, D. 2006. Space as a Keyword. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470773581.ch14>. Acesso em 10 dez. 2024.

JUNGER, G. A contribuição do Obmigra para os estudos sobre refúgio no Brasil. In: Relatório Anual, 2023, p. 67 - 93. Disponível em:

https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/Relat%C3%B3rio%20Anual%202023.pdf. Acesso em 12 mar. 2024.

LEMES, Renan M. Práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para i imigrantes bolivianos nas escolas públicas do município de Cárceres-MT: um estudo de caso. Acesso em 23 fev. 2024. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11457556.

LEVINAS, Emmanuel. Entre Nós: Ensaio sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2010. 306 p. Disponível em: <https://olimpiadafilosofiasp.files.wordpress.com/2012/03/entre-nos-ensaios-sobre-a-alteridade-emmanuel-levinas.pdf>. Acesso em 02 nov. 2023.

LOURENÇO, Ana C. O jogo e a educação intercultural no jardim de infância. Universidade de Aveiro. Portugal, 2014. Disponível em:

<https://www.proquest.com/openview/f8d8bc9d2166a4728ff6cfe93c36809a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em 24 dez. 2024.

MACHADO, Vanessa C. S. Integração Cultural e Linguística: Projeto MOVE Sem Fronteiras. Disponível em: <https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/anais-forum-rme/article/download/432/258>. Acesso em 23 dez. 2024.

MANGUEIRA. Histórias para ninar gente grande. Samba enredo 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/>. Acesso em 20 mar. 2024.

MANJABOSCO, Adrielle M. (In)Desejáveis? Trabalho migrante e precarização em tempos de crise. Acesso em 23 fev. 2024. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/16618>

MANUAL DE IDENTIDADE VISUAL – TARIN. Disponível em: https://issuu.com/unisinosagexcom/docs/269_manual_de_marca_tarin_v1. Acesso em 14 maio 2024.

MATIAS, Joseane; MACHADO, Vanessa C. S. Acoger/acolher – por uma escola que abrace os migrantes. Revista Saberes em Foco. Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, v. 7, n.1.

MEDEIROS, N. DENIS, T. Multiculturalidade, Interculturalidade, direitos humanos e violência de gênero: breves notas para pensar o caso da mutilação genital feminina em Portugal e a sua abordagem. Cadernos Pagu, 2019, 21p. Acesso em 16 maio 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/ywMzc4dQ8zMtZKnwRJ6svKG/?format=pdf&lang=pt>

MODOOD, T. MEER, N. How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233181514_How_does_Interculturalism_Contrast_with_Multiculturalism. Acesso em: 12 fev. 2024.

MORAES, Eliani de. Acolhimento de imigrantes no ensino público do Distrito Federal sob a perspectiva de professores de Português. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=11624536. Acesso em 10 mar. 2024.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, Maria Lourdes de. Português como Língua de Acolhimento: Uma Proposta de Ensino-Aprendizagem. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Centro de Pós-Graduação em Letras. Tese de Doutorado. Paraná. 2020. 205f.

NIENOV, C. O. M. Da(r) hospitalidade... a quem? Clareira: Revista de Filosofia da Amazônia. Volume 2 Número 2 – Ago-Dez/2015, p. 56 – 61. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/clareira/article/download/3601/2481/12787>. Acesso em 09 abr. 2024.

Ospina Mesa, C., Montoya Arango, V., & Sepulveda Lopez, L. La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas em instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. Territorios (44 – Especial), 15-34. Disponível em: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>. Acesso em 12 mar. 2024.

PERTILLE, T. S.; PERTILLE, M. C. B. Direitos humanos linguísticos: o idioma como identificação cultural e a manutenção da dignidade humana do imigrante. Revista Videre, Dourados, MS, v.10, n.19, jan./jun. 2018, p. 135-147. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/6246/4429>. Acesso em: 10 abr. 2021.

PERTILLE, Thais S. PERTILLE, Marcelo C.S. B. Direitos Humanos Linguísticos: O idioma como instrumento de manutenção da dignidade humana do imigrante. Acesso em 12 mar. 2024. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/6246/4429>.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/367/296>. Acesso em 26 dez. 2024.

REIS, Narjara O. Como dar certo em português?: a experiência de mães imigrantes aprendizes de português em Florianópolis' a Depositária: BU – UFSC. Tese de Doutorado. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11121804. Acesso em 21 jun. 2024.

RESTREPO, Eduardo. Interculturalidad en cuestion. In: Ambito de Encuentros. Revista de la Universidad Del Este. Vol. 7, N. 1. 2014. p.9-31.

RIO GRANDE DO SUL. Perfil dos migrantes no RS: Segundo os dados do Sismigra, da RAIS e do Cadastro Único. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/202212/22113155-2022-ppt-spgg-migrantes.pdf>. Acesso em 22 mar. 2024.

ROCHA, Paulo C. A. Trabalho, educação e profissionalização: A formação desportiva de jogadores de futebol, com idade entre 14 e 16 anos, no Brasil, no período 2002/2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. 2024. 112 p. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/43789>. Acesso em 10 dez. 2024.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L.P. **Educação Intercultural**: Desafios e possibilidades. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013, 196p. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017 DOI 10.5935/cadernosletras.v17n1p118-134

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006, 260 p.

SILVA, Marcus V. Por uma outra terminologia teórica do Português como Língua de Acolhimento no Brasil. Revista Diálogos. Estudos Linguísticos e Literários. V.11, n.1, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/14500/12187>. Acesso em 11 abr. 2024.

SILVA, Ricardo L. Cartografia como narrativa: Experiências artísticas de Guillermo Kuitca e Jorge Macchi como procedimento de leituras urbanas. UNICAMP, 2019. Acesso em 04 mar. 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/urbana/article/view/8655998/22352>

SILVA, Tomaz Tadeu Da. Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo. 2001, 154 p.

SIMMEL, Georg. Sociologia da refeição. Estudos Históricos, v. 33, p. 159- 166, 2004. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2218/1357>. Acesso em 25 dez. 2024.

SOUZA, Rômulo F.; COURA-SOBRINHO, Jerônimo. DINIZ, Mônica B.N.P. Português como língua de acolhimento: práticas e perspectivas. Disponível em: https://www.sri.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/84/2022/11/Portugues-como-lingua-de-acolhi-Romulo-Francisco-de-Souza-Jero_compressed.pdf. Acesso em 10 maio 2024.

TAKAHASHI, Neide T. O português como processo de acolhimento intercultural: construção de uma identidade em deslocamento. Extraprensa, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 36 – 58, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/198881/191275>. Acesso em 13 abr. 2024.

TORRES, Carlos A. Fundamentos teóricos e empíricos da Educação para Cidadania Global crítica. Tradução: Luís Marcos Sander. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2023.

TORRES, Ana C. Imigrantes e refugiados como desafio pedagógico: Práticas Docentes Em Uma Escola Municipal De São Leopoldo – RS. Orientador: Rodrigo Manoel Dias da Silva. 2021. 45p. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Pedagogia, UNISINOS, São Leopoldo, 2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Disponível em: <https://bityli.com/PWqCA>. Acesso em: 02 abr. 2018.

WEISSMANN, L. Interculturalidade e vínculos familiares: uma intervenção psicossocial. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016, 204p.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4284077/mod_resource/content/1/cap%C3%ADtulo%20I%20-%20Woodward%20-%20IDENTIDADE-E-DIFERENCA-UMA-INTRODUCAO-TEORICA-E-CONCEITUAL.pdf. Acesso em 10 mar 2024.

XAVIER, F. C. C. Migração, alimentação e ritos natalícios: notas sobre a importância da hallaca para os venezuelanos. Revista Antropológicas. n 18. 2022. 31-37 p. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/10874>. Acesso em 15 dez. 2024.