

## O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO AÇÃO DE ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO AOS IMIGRANTES EM PORTO VELHO – RO

Vera Lúcia Conceição da SILVA<sup>1</sup>  
Lúcia Maria de Assunção BARBOSA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Diversos fluxos migratórios ocorreram no Brasil desde a sua colonização. Porém, a partir de 2010, percebe-se um aumento repentino da escolha forçada da nação brasileira por muitos imigrantes e refugiados de diferentes nacionalidades, em busca de trabalho e melhor condição de vida. Rondônia, em especial sua capital Porto Velho, tem sido rota para esses imigrantes, sobretudo para venezuelanos e haitianos. Nesse contexto, a aquisição do português é um fator imprescindível para a mitigação da barreira linguística e a integração deles à nova sociedade, surgindo, assim, a demanda de oferta de cursos de Português como forma de acolher o imigrante de língua e cultura diferentes. Com o objetivo de analisar e evidenciar, a partir dos relatórios, uma das ações realizadas pela Universidade Federal de Rondônia, mais precisamente pelo Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras – DALE, por meio de um projeto de extensão, que é intitulada Curso de Português como Língua Adicional. Essa ação tem sido um dos suportes aos imigrantes para sua inserção linguística, cultural e laboral. Para tanto, a abordagem adotada foi a qualitativa de cunho interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008).

**PALAVRAS-CHAVE:** Português Língua de Acolhimento. Projeto de extensão. Imigrantes. Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras. UNIR.

### TEACHING PORTUGUESE AS A LINGUISTIC WELCOMING ACTION TO IMMIGRANTS IN PORTO VELHO – RO

**ABSTRACT:** Several migratory flows have occurred in Brazil since its colonization. However, from 2010 onwards, there has been a sudden increase in the forced choice of

---

1 Doutoranda do PPG em Linguística pela Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, campus Cáceres. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Professora do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras – DALE da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, campus Porto Velho. Endereço eletrônico: <vera.lucia.silva@unemat.br>.

2 Doutora em Estudos Portugueses, Brasileiros e da África Lusofônica pela Université Paris VIII. Fez estágio Pós-doutoral na Universidade Federal do Ceará, com visita acadêmica na Universidade de Aveiro (Portugal). Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada pela UNESP. Professora Adjunta da Universidade de Brasília - UnB. Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UnB) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, campus Cáceres. Endereço eletrônico: <luciunb@gmail.com>.

the Brazilian nation by many immigrants and refugees of different nationalities, in search of work and better living conditions. Rondônia, especially its capital Porto Velho, has been a route for these immigrants, especially for Venezuelans and Haitians. In this context, the acquisition of Portuguese is an essential factor for mitigating the language barrier and integrating them into the new society, thus creating a demand for Portuguese courses as a way of welcoming immigrants of different languages and cultures. With the aim of analyzing and highlighting, from reports, one of the actions carried out by the Federal University of Rondônia, more precisely by the Academic Department of Foreign Languages - DALE, through an extension project, which is called Portuguese as an Additional Language Course. This action has been one of the supports for immigrants for their linguistic, cultural and work insertion. To do so, the approach adopted was qualitative with an interpretive approach (BORTONI-RICARDO, 2008).

**KEYWORDS:** Portuguese as a Language of Welcoming. Extension Project. Immigrants. Academic Department of Foreign Languages. UNIR.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo, que se insere na área da Linguística Aplicada, pretende discutir as especificidades do ensino-aprendizagem de Português a partir das várias concepções utilizadas no meio educacional e apresentar uma das ações desenvolvidas pelo Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras - DALE, no campus de Porto Velho, na Universidade Federal de Rondônia, a partir do projeto de extensão que é parte do programa Trânsitos, Fronteiras, Migração e Línguas Adicionais na Amazônia, vinculado, também, ao GELLSO - Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais. O referido projeto prevê diferentes ações para o atendimento de imigrantes que chegam a Porto Velho em busca de trabalho e reconstrução de uma vida melhor.

Este trabalho versa sobre assunto que permeia um campo de estudos que se utiliza de termos que ainda, por vezes, geram alguma confusão, como é o caso de migrante, imigrante e refugiado. Para fim de esclarecer

mentos das definições dos referidos termos recorreremos ao Glossário<sup>3</sup> online do Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH). “Migrante é, pois, toda a pessoa que se transfere de seu lugar habitual, de sua residência comum para outro lugar, região ou país.” O próprio Glossário assume que o termo ‘migrante’ é frequentemente “usado para definir as migrações em geral, tanto de entrada quanto de saída de um país, região ou lugar, não obstante existam termos específicos para a entrada de migrantes – Imigração – e para a saída – Emigração.” Além disso, há o termo ‘migrante forçado’, que é definido pelo Glossário como aquele(a) “que migra para um país que não o de sua nacionalidade ou residência por causas alheias à sua vontade. A origem destas causas pode ser econômica, política, social, desastres naturais, busca de sobrevivência.” Esse termo pode ser substituído por ‘refugiado’, sem prejuízo de valor, já que o Glossário evidencia que o termo ‘refugiado’ tem sido usado para se referir tanto à pessoa quanto grupos que “são forçados a deixar seu país, embora não necessariamente ‘perseguidos’”, mas por razões diversas, como: “fome, desemprego, questões raciais, étnicas, desordem política interna do país, motivos religiosos, e buscam segurança ou perspectivas de vida e sobrevivência em outros países.” Fora isso, ‘refugiado’ é essencialmente definido como sendo:

“Toda a pessoa que, devido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertença a determinado grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e não possa ou, por causa de ditos temores, não queira valer-se da proteção de tal país”.

Assim o define o art. 1-A da Convenção de Genebra sobre o Estatuto dos Refugiados, de 1951 e seu protocolo de 1967.

---

<sup>3</sup> Disponível em <https://www.migrante.org.br/imdh/glossario/>

A plataforma ainda registra que, de acordo com a legislação brasileira, refugiada também é “a pessoa que, devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigada a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país” (Lei 9474/97, artigo 1º, inciso III).” Assim, para que as pessoas sejam reconhecidas como refugiadas, todos os elementos legais que caracterizam o termo precisam ser identificados, caso contrário, esses migrantes são frequentemente chamados de ‘imigrantes econômicos’ ou ‘refugiados de fato’.

Embora um forte vínculo com imigração de diversas origens perpassa a história do Brasil, o país não conta com efetivas políticas públicas de imigração. Contudo, tal deficiência não tem privado a nação de ser receptora de imigrantes forçados, ou não, e refugiados em grande quantidade.

Essa imigração é fortemente percebida em Porto Velho, capital de Rondônia, localizada a 329 km de Guajará Mirim, cidade que faz divisa com Guayaramerín/Bolívia, separadas pelo rio Mamoré. Com a ausência de ponte, os transportes conectados entre as duas cidades estão restritos ao modo fluvial. Consideradas cidades-gêmeas, notoriamente há um aspecto relacional forte entre as duas comunidades fronteiriças. Um número expressivo de brasileiros busca a travessia do Mamoré rumo ao país vizinho, diariamente, para adquirir produtos com valor mais acessível, para consumo próprio ou para comercializá-los. Ao mesmo tempo, bolivianos atravessam para o Brasil, por motivos diversos, porém, em quantitativo menor. Em uma pesquisa realizada por Silva e Diniz (2019a), sobre a relação entre as cidades-gêmeas no que tange à educação, os autores constataram que cerca de 3.600 pessoas atravessam o rio em direção às duas cidades diariamente, sendo que 1.553 indivíduos atravessam no sentido Guajará-Mirim-

Guayaramerín e 1.459 no sentido inverso. Entretanto, em outro trabalho, Silva e Diniz (2019b, p. 200) afirmaram que de 300 pessoas entrevistadas de cada lado da fronteira, “cerca de 62% dos bolivianos residentes em Guayaramerín que foram entrevistados alegaram que nunca ou raramente vão ao Brasil, enquanto que 73% dos brasileiros de Guajará-Mirim entrevistados alegaram o mesmo sobre ir à Bolívia”. Isso significa que as pessoas que atravessam a área limdeira, majoritariamente, não são residentes nas cidades gêmeas, mas advindas de locais distantes da divisa e que, provavelmente, atravessam-na para assuntos não corriqueiros.

Contudo, ao longo de seus 42 anos, muitos fluxos migratórios marcaram a história de Rondônia.

Para iniciar, o texto, apresenta um panorama dos diferentes fluxos migratórios ocorridos no estado. Na terceira seção apresenta uma breve contextualização sobre o ensino de Português como língua não-materna no Brasil. Em seguida, explana informações sobre o DALE/UNIR em ação de acolhimento linguístico aos imigrantes em Porto Velho.

### CICLOS MIGRATÓRIOS FORMADORES DE RONDÔNIA

Desde antes do evento chamado de descobrimento do Brasil, esta nação é palco de fluxos migratórios. Os deslocamentos populacionais fazem parte da história de toda e qualquer nação, como bem afirmou Saragamo (2009): “Que atire a primeira pedra quem nunca teve nódoas de emigração a manchar-lhe a árvore genealógica...”. Esses movimentos diaspóricos são de caráter interno e externo.

O estado de Rondônia, em especial, é constituído por pessoas de todas as outras regiões do país e das mais diversas partes do mundo, que vieram em busca de mudanças e também melhores condições de vida. O

seu processo de ocupação teve diversas motivações, dentre elas questões étnicas, culturais, políticas, religiosas e também relacionadas com a vontade pessoal do indivíduo, sobretudo ligada a questões econômicas: de emprego e renda. Ou seja, tomando as palavras de Saramago, podemos asseverar que:

[...] se tu não emigraste, emigrou o teu pai, e se o teu pai não precisou de mudar de sítio foi porque o teu avô, antes dele, não teve outro remédio que ir, de vida às costas, à procura do pão que a sua terra lhe negara. (SARAMAGO, 2009)

A partir da teorização mobilizada no excerto acima, é possível destacar que as diásporas ocorrem por distintas motivações, mas que a principal delas é sempre a busca por uma vida economicamente sustentável. Contudo, faz-se necessário ressaltar que os movimentos diaspóricos encobrem processos de violências contra, inicialmente, os povos originários, que, com a chegada do estrangeiro, foi forçado a migrar para terras mais seguras. Depois, contra os negros escravizados, trazidos como força bruta para as terras brasileiras, por motivos que a própria história não nos deixa esquecer. Sampaio e Nogueira (2021, p. 13) asseveram que:

Nesse sentido, o conceito de diáspora absorve múltiplos significados que por vezes evidenciam visões homogeneizadoras que não promovem descobrimentos, mas encobrimientos dos grupos de negros que migraram para o Brasil na condição de escravos na chamada rota Atlântico Negro. (SAMPAIO; NOGUEIRA, 2021, p. 13)

Uma quantidade muito grande de imigrantes na Amazônia brasileira foi notória no decorrer dos chamados Ciclos Econômicos: do ouro, da borracha, da estrada de ferro Madeira Mamoré, do telégrafo, das usinas hi-

drelétricas. O Ciclo do Ouro resultou nas primeiras povoações na região Amazônica. Segundo Amaral (2012), um dos primeiros feitos dos colonizadores portugueses, para assegurar a posse da região, foi a ocupação do vale do rio Guaporé, de onde extraíam ouro e as conhecidas “drogas do sertão”<sup>4</sup>. Essa ocupação se deu pela ação dos bandeirantes que, ao mesmo tempo, exploravam e ocupavam as terras na região do vale.

O Primeiro Ciclo da Borracha, assim como a do ouro, ocorrido na segunda metade do século XVIII, atraiu muitos nordestinos, cearenses em sua maioria. Da mesma forma, a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré (EFMM), que ocorreu devido a demanda do escoamento da produção da seringa, possibilitou outros grandes fluxos migratórios. Nesse período foram admitidos, para a construção da “Ferrovia do Diabo”<sup>5</sup>, milhares de trabalhadores, dentre os quais estavam imigrantes barbadianos, bolivianos, cubanos, gregos, indianos, italianos, jamaicanos, judeus, libaneses, panamenhos, porto-riquenhos, sírios, tobaguenses e turcos. No livro de Manoel Rodrigues Ferreira, *A Ferrovia do Diabo*, é relatado que entre os anos de 1907 e 1912, cerca de 21.783 trabalhadores, na sua maioria negros caribenhos, denominados genericamente de barbadianos<sup>6</sup>, foram recrutados para trabalhar na construção da ferrovia. Devido à demanda permanente por novos trabalhadores, os empreendedores buscavam mão de obra tanto em outras regiões do Brasil, quanto em outros países. Há rela-

---

4 “As “drogas do sertão” eram produtos extraídos da Floresta Amazônica e comercializados na Europa, tais como urucum, guaraná, castanha-do-pará e cacau.” (FERREIRA, 2005).

5 Alcinha recebida devido à quantidade de homens que perderam suas vidas, principalmente pela malária, durante sua construção.

6 “Cabe-nos destacar que os “barbadianos” ajudaram a fincar os símbolos da modernidade em plena floresta Amazônica, tendo em vista que não só ajudaram a consolidar a construção da linha férrea (1907-1912), como ajudaram na construção da cidade de Porto Velho e ajudaram a quebrar na Amazônia um dos paradigmas impostos aos negros que era o de ser analfabeto. Em Porto Velho a escola chegou primeiro para os negros, uma vez que se ressentindo da ausência de escolas, se utilizaram dos barracões do complexo ferroviário e neles instituíram uma escola de cunho informal para alfabetizar seus filhos em inglês.” (SAMPAIO; NOGUEIRA, 2021, p. 15-16).

tos que em mais de 40. Com a crise da borracha, a partir de 1914, a EFMM entrou em decadência. Em 1930, os norte-americanos a abandonaram, causando o êxodo dos trabalhadores, porém, boa parte deles permaneceram na região.

Outro fluxo migratório ocorreu com a instalação das linhas telegráficas, de 1907 a 1915, comandada por Marechal Rondon, que ligava Cuiabá a Porto Velho. Em 1911 foi inaugurada a estação telegráfica de Vilhena, a primeira cidade do estado, na fronteira de Mato Grosso. A linha telegráfica, composta por 20 estações, foi inaugurada em 1º de janeiro de 1915, permitindo a comunicação entre Cuiabá e Porto Velho. As estações telegráficas da Comissão Rondon atraíram, principalmente, mato-grossenses, paulistas e nordestinos.

O fluxo migratório do segundo ciclo da borracha foi muito expressivo. Cerca de 60 mil pessoas, que receberam a alcunha de Soldados da Borracha, foram levadas para os seringais amazônicos entre 1942 e 1945, período da segunda Guerra Mundial, com o intuito de reforçar a mão de obra nos seringais amazônicos a fim de solucionar a grave falta dessa matéria prima nos Estados Unidos. O fim desse ciclo começa com o término da guerra (1945) e o desinteresse dos Estados Unidos pela produção de borracha na Amazônia brasileira. Havia a promessa de reconduzir os Soldados da Borracha de volta às suas terras no final da guerra, porém, isso não aconteceu. Estima-se que apenas cerca de seis mil homens, dos que ainda restavam, conseguiram retornar para seus estados, com meios próprios.

O fluxo de garimpeiros, ocorrido entre os anos de 1958 e 1970, com a descoberta da cassiterita nas regiões dos antigos seringais, também garantiu a expansão da população.



Com a consolidação da BR 369, em 1968, houve a descoberta de terras férteis, adequadas para a agricultura e pecuária, provocando, assim, um grande fluxo migratório, que se intensificou com a campanha do governo federal destinada à ocupação da Amazônia rondoniense, executada pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e reforma Agrária). Essa campanha marcou a década de 1970 até o começo de 1980, pois muitas famílias vieram para Rondônia em busca do “Novo Eldorado”, onde muitos receberam lotes de terra do INCRA para que fixassem suas residências. Muitos dos grandes agricultores e pecuaristas de hoje são filhos desse ciclo da agricultura. Há que se dizer também que nem todos adquiriram terras frutíferas, viáveis para a agricultura. Centenas de pessoas migraram para Rondônia, em busca de uma vida melhor, vindas do sudeste, do Sul, do Centro-oeste e do Nordeste do país. A região onde hoje é Cacoal, Presidente Médice e Ji-Paraná foi povoada, majoritariamente, por gaúchos, nordestinos, paranaenses e paulistas. As regiões dos municípios de Vilhena, Pimenta Bueno e Rolim de Moura, foram povoadas por migrantes gaúchos, mato-grossenses, e paranaenses, em sua maioria. Migrantes baianos, capixabas, mineiros e paranaenses formam a maioria dos que se fixaram nas regiões de Ouro Preto, Jaru e Ariquemes. Muitos foram os imigrantes estrangeiros também, dentre eles os barbadianos<sup>7</sup>, chineses, cubanos, gregos, hindus, indianos, italianos, jamaicanos, libaneses, panamenhos,

---

<sup>7</sup> Em sua dissertação de mestrado, Cledenice Blackman (2020), descendente desse povo, diz considerar “o termo afro-antilhanas(os) como melhor forma de denominar, qualificar, estudar, citar as(os) membros e a descendência da comunidade advinda da imigração das Antilhas de colonização inglesa, identificada e reconhecida, por meio de pesquisas, como sendo uma comunidade multicultural (BLACKMAN, 2015, 2016, 2019, 2020), tendo em vista que nossos estudos e análise documental comprovam que as afro-antilhanas eram imigrantes de diversas ilhas inglesas como: Barbados, Trinidad e Tobago, Granada, São Vicente, Guiana Inglesa, dentre outras ilhas caribenhas inglesas. (BLACKMAN, 2020, p. 20-21).

porto-riquenhos, sírios e turcos. Porém, os migrantes estrangeiros se fixaram, em sua maioria, em Porto Velho e Guajará-Mirim.

Mais recentemente, tivemos o fluxo migratório das hidrelétricas, com a construção das usinas de Jirau e Santo Antônio, entre os anos de 2008 e 2017, no Rio Madeira. Sendo a de Jirau no município de Jaci-Paraná e a de Santo Antônio em Porto Velho. Alves e Thomaz Júnior (2012) apontam que houve o registro de grande incremento populacional em 2008, quando da emissão da Licença de Instalação do canteiro de obras da Hidrelétrica de Santo Antônio, de 20,5 mil pessoas. Esse crescimento populacional ocorreu não apenas devido à migração de trabalhadores para as usinas, mas também em decorrência dos empreendimentos barrageiros. Eles afirmam que o fluxo migratório das hidrelétricas “[...] necessariamente não ocorre somente com a mão-de-obra direta para os AHEs de Jirau e Santo Antônio, pois as notícias dos empreendimentos barrageiros já permitem uma atração de pessoas e capitais em busca de trabalho, renda e lucro.” (ALVES; THOMAZ JÚNIOR, 2012, p. 8)

Concomitante ao fluxo migratório das hidrelétricas, houve a imigração de um número considerável de haitianos em Rondônia, sobretudo na capital, no início de 2011. Foi amplamente divulgado nas mídias nacionais que a principal motivação da imigração daquele contingente haitiano teria sido o terremoto de janeiro de 2010<sup>8</sup>, entretanto, de acordo com as pesquisas de Cotinguiba (2014, p. 143), “[...] a migração haitiana para o Bra-

---

8 “Em janeiro de 2010 a cidade de Porto Príncipe, capital política e centro econômico do Haiti, tornou-se um espaço de dor e sofrimento provocado por um terremoto de magnitude 7.0 na escala Richter – a que mede a intensidade dos sismos –, que deixou um saldo de mais de 200 mil mortos e mais de um milhão de desabrigados. Esse acontecimento agravou substancialmente as possibilidades de trabalho no país, o sistema formal de educação, a vida política, a segurança alimentar, as condições de higiene e saúde, além de fragilizar ainda mais a economia do país.” (COTINGUIBA, 2014, p. 86-87).

sil se iniciou motivada pelo imaginário dos haitianos do país como um lugar com amplas possibilidades de trabalho.”.

Cotinguiba (2014) assegura que a Secretaria de Estado de Assistência Social – SEAS registrou, entre 2011 e 2013, atendimento a 3.878 haitianos, em Porto Velho. O pesquisador constatou que, nos registros daquela secretaria, cerca de 2.013 deles foram encaminhados a trabalhos dentro do estado, e 1.865 deles para outros estados. Em outro trabalho, no qual apresentam um levantamento do quantitativo de entradas de haitianos em uma casa de apoio, na cidade de Porto Velho, Cotinguiba e Cotinguiba (2015, p. 59) apontam que, entre março de 2011 a fevereiro de 2012, houve entrada todos os meses, num quantitativo que variava de 1 a 18 pessoas em 2011. Com um contingente insuperável no mês de janeiro de 2012, com a entrada de 106 haitianos, e 26 em fevereiro. Os referidos pesquisadores afirmam ainda que, das 234 pessoas,

[...] 48% tinham entre 21 e 30 anos, 31% entre 31 e 40 anos, 6% entre 41 e 50 anos 1% entre 51, 60 anos e 12% não informou a idade e 2% com até 20 anos. A distribuição do percentual de gênero ficou com 14% para mulheres e 86% para homens. Esses dados revelam, nessa fase, uma migração predominantemente masculina e com pessoas numa faixa etária que atendia às necessidades do setor empregador naquele momento, a construção civil, majoritariamente. (COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2015, p. 59)

Como apontado no excerto, o campo de atividade laboral dos que permaneceram em Porto Velho era, majoritariamente, a construção civil, muito embora alguns deles tivessem uma profissão que exige uma formação universitária, quais sejam, jornalista, técnico em laboratório médico, bancário, gerente de banco, contador, inclusive professores – de inglês, de

francês, de crioulo, de educação infantil, de informática, de eletrônica (COTINGUIBA, 2014). Ou seja, independente da profissão que exerciam em seu país de origem, em terras brasileiras teriam que se submeter a atividades que contrastam com aquelas exercidas no Haiti. Isso nos faz concordar com as palavras de Karl Marx (1982, p. 417), quando postula que “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas.”. Porém, sabe-se que, em consequência da contínua luta para ter o mínimo para si e sua família que, em muitos casos, ficou no Haiti e cuja sobrevivência depende daquele que migrou para o Brasil, eles fixaram residência em Porto Velho, onde ainda vivem, ou, devido ao término do contrato por ocasião da conclusão das obras das hidrelétricas ou devido a outras circunstâncias, migraram para outras regiões em busca de condições de vida ainda melhores. Cotinguiba e Cotinguiba (2015). Desta feita, o fluxo migratório de haitianos para o nosso país não demonstra ser um fenômeno passageiro, tem a tendência a se perpetuar, como tantos outros processos migratórios ocorridos no Brasil.

Constantemente vemos na mídia e nas ruas das cidades do Estado de Rondônia, sobretudo na capital Porto Velho, imigrantes de diversas nacionalidades, porém, o contingente que se destaca no momento é o Venezuelano. Como se sabe, a crise política e econômica da Venezuela nos últimos tempos, mais precisamente na última década, tem forçado muitos cidadãos venezuelanos a buscar alternativas em outros países. Mesmo não sendo uma das primeiras opções, o Brasil tem sido uma das escolhas como destino, sobretudo a partir de 2018, tendo o estado de Roraima como porta de entrada principal. Uma pesquisa realizada com a junção de

forças entre a FGV DAPP, OBMigra e UFRR<sup>9</sup> em 2020, intitulada “*A economia de Roraima e o fluxo venezuelano*”, aponta que, de acordo com a Plataforma R4v<sup>10</sup>, o Brasil era o quinto país que mais acolhia venezuelanos, totalizando 262.500 pessoas residindo em território nacional naquele momento, em 2020. E, o relatório Refúgio em Números do OBMigra<sup>11</sup> de 2022, sustenta que, dos Estados que compõem a Região Norte, o Acre foi o que concentrou o maior volume de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado apreciadas pelo Conare – Comitê Nacional para os Refugiados, em 2021, 33.911 (47,8%), seguida por Roraima, 10.403 (14,7%) e pelo Amazonas, 6.660 (9,4%). Somadas, as pessoas haitianas (40.297) e as venezuelanas (9.720), que solicitaram reconhecimento da condição de refugiado nesses três estados (50.017), representavam 70,5% do total de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado analisadas pelo Conare, em 2021. Porém, a Plataforma R4v, apresenta um quantitativo muito maior em setembro de 2022: solicitações de refúgio de venezuelanos(as) no Brasil (90.870), venezuelanos(as) com autorização de residência no Brasil (311.951), e total de refugiados e migrantes no Brasil

---

9 Este relatório é produto do esforço de pesquisadores da Diretoria de Análise de Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas, unidade que possui dentre suas linhas de atuação a preocupação com a imigração como vetor de desenvolvimento do país, [...]; do Observatório das Migrações Internacionais da Universidade de Brasília, que busca ampliar o conhecimento sobre os fluxos migratórios internacionais no Brasil, [...]; e da Universidade Federal de Roraima, [...], sendo também a única instituição do norte do país a possuir uma Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), parceria entre o ACNUR e instituições acadêmicas no Brasil.

10 Plataforma Regional de Coordenação Interagencial R4V (Response for Venezuelans) foi criada como um fórum para coordenar as ações de agências da ONU e organizações da sociedade civil voltadas a promover o acesso a direitos, serviços básicos, proteção, autossuficiência e integração socioeconômica para esta população, bem como suas comunidades de acolhida.

11 O Observatório das Migrações Internacionais, OBMigra, foi instituído a partir de um termo de cooperação em 2013 entre o Ministério do Trabalho (MTb), por meio do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e a Universidade de Brasília (UnB). Com a extinção do Ministério do Trabalho (MTb) em janeiro de 2019, o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) assumiu as competências do antigo Ministério no tocante às questões de imigração laboral, incluindo o CNIg. Com isso o OBMigra passou a cooperar diretamente com o MJSP.

(376.789). Como citado acima, em 2020 o número de venezuelanos(as) residentes em território nacional era de 262.500, subindo para 376.789 em 2022. Ou seja, um aumento de mais de 100 mil, em dois anos. Por isso, a notoriedade de tantos venezuelanos(as) pedindo ajuda nos semáforos e circulando pelas ruas de Porto Velho. Uma vez que Porto Velho faz divisa com o Acre, se torna uma das cidades escolhidas para fixar residência, ou serve como corredor para outras cidades ou Estados brasileiros. Enfim, os processos de interiorização, sejam aqueles conduzidos pela Operação Acolhida, sejam os que ocorrem de forma autônoma, resultam em venezuelanos procurando outras unidades da federação para se fixarem no Brasil.

Os dados nos revelam que cada vez mais o Brasil e, conseqüentemente, Rondônia vem construindo pontes para que os imigrantes possam ser acolhidos.

Em suma, historicamente o Estado de Rondônia tem vivenciado constantes fluxos de imigrantes e migrantes. Percebe-se, assim, que este Estado já estava predestinado a acolher pessoas de diversos lugares, diversas línguas e culturas. Pela sua formação social e política, pode-se dizer que é um estado formado basicamente por (i)migrantes, variando as origens, os motivos e o momento histórico da (i)migração. O certo é que temos um quantitativo considerável de imigrantes residentes na cidade de Porto Velho, que, devido à escassez de políticas públicas voltadas para esse contingente, passam por situações adversas. Há um entendimento de que é necessário um esforço coletivo para a mitigação de vulnerabilidades dos imigrantes. Fatores como falta de domínio da língua brasileira; falta de trabalho ou emprego; falta de acesso à moradia e à alimentação; falta de acesso à informação; dificuldades de acesso a serviços de assistência social, educação e saúde são os principais indicadores de vulnerabili-

dades, extrínsecos à pessoa, que afetam os imigrantes. As vulnerabilidades contextuais, tendo como exemplo a falta de acesso à moradia, e situacionais, tal como não falar o português, são passíveis de serem contornadas por meio de políticas públicas e ações institucionais eficazes.

Ao cruzarem a fronteira brasileira, os imigrantes se deparam com muitos entraves, dentre eles, a língua-cultura, pois embora o português e o espanhol sejam línguas que originam do latim, consideradas próximas, a língua portuguesa brasileira se mostra distante da realidade desses imigrantes. Nessa conjuntura, manifesta-se a demanda de um ensino da língua em uma perspectiva social, como modo de acolher o imigrante de língua e cultura diferentes.

Isso posto, pensando na possibilidade de contribuir com a mitigação de tais vulnerabilidades, mais especificamente com a situacional, que é o fato dos imigrantes, sejam eles de qual nacionalidade forem, não falarem o português, foi que docentes do DALE - Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras, da Universidade Federal de Rondônia, Campus Porto Velho, elaboraram o projeto de extensão: Português como Língua Adicional, no segundo semestre de 2019, que faz parte do Programa Trânsitos, Fronteiras, Migração e Línguas Adicionais na Amazônia. Apesar de o departamento trabalhar com as licenciaturas em Inglês e espanhol e não ter a licenciatura específica para ensinar português como língua estrangeira, não há tal licenciatura no Estado, juntando o agravante do contexto de imigração forçada (como é o caso dos venezuelanos), no qual uma abordagem diferenciada no ensino de línguas é necessária, mesmo assim, os professores assumiram o desafio de oferecer, juntamente, com voluntários, como ação extensionista, cursos de Português como Língua Adicional.

Portanto, é sobre o ensino de Português como Língua Adicional/Estrangeira/de Acolhimento, enfim, como forma de acolhimento linguístico aos imigrantes, que trataremos na seção a seguir.

## O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO-MATERNA

Quando se trata de ensino de português para imigrantes<sup>12</sup>, é senso comum afirmar que o Brasil possui uma relação estreita com o tema migrações, haja vista que seu processo constitutivo é todo permeado pelas marcas deixadas pelo poder hegemônico que determinou não só os fluxos migratórios, mas também a língua oficial (majoritária) da nação brasileira. Como bem afirmou Barbosa e Leurquin (2018, p. 273), “[...] com exceção das populações indígenas, todos possuímos vínculos inegáveis com algum membro da família que, em algum momento, veio (ou foi trazido à força) para cá.”. Ou seja, imigração é tema recorrente no cotidiano brasileiro, pois o ensino de Português para falantes de outras línguas/culturas existe “como prática no Brasil desde o seu início colonial” (ALMEIDA FILHO, 2018). Contudo, “[...] as chamadas migrações contemporâneas ganham destaques midiáticos como se fossem um evento novo e recente no nosso percurso histórico, social e econômico.” (BARBOSA; LEURQUIN, 2018).

Necessariamente, a imigração como um processo sócio-histórico é um fenômeno que pode provocar a redefinição de fronteiras e o estreitamento de contato entre pessoas, mas, inevitavelmente, possibilita o contato entre línguas e culturas outras. Consequentemente, tal interseccionalidade revela as implicações sociais, culturais e linguísticas que emergem dessa relação.

---

12 Nesta seção utilizaremos apenas o termo imigrante, considerando outros termos englobados, tais como migrante e refugiado.



A despeito disso, se a materialidade da imigração é regular em nosso país, e por ser um direito do imigrante, seja ele criança, jovem ou adulto de qualquer nacionalidade, aprender a língua majoritária da nação acolhedora, não deveria o sistema educacional brasileiro estar apto a lidar com tal questão de forma consciente e segura?

Em seu trabalho publicado em 2006, *O ensino de Português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*, o professor Almeida Filho afirma que já naquela época eram decorridos 20 anos que se tentava “[...] entender melhor e com as dificuldades previsíveis, no Brasil, o que significa ensinar Português a já falantes desse idioma como primeira língua (L1) [...]”, a língua materna. Já se passaram quase 20 mais e as discussões continuam intensas até o momento. Porém, “[...] enfrentamos mais dificuldades ainda para interpretar o processo de ensinar o Português como língua estrangeira<sup>13</sup> (LE) de escolha ou como língua não-materna adicional.” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 2). Muito embora, trabalhos com profundo valor teórico avolumam as plataformas digitais de informação. Portanto, é válido o questionamento em relação à melhoria do ensino de Português quando se trata de língua não materna. A falta de políticas públicas tem sido a principal justificativa para essa problemática.

Ao pesquisar acerca do ensino de Português para falantes de outras línguas, diversas terminologias são encontradas nos trabalhos científicos disponíveis, quais sejam, PLNM – Português como Língua Não Materna, PLE – Português como Língua Estrangeira, PE – Português para Estrangeiros, PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas, PPE – Programa de Português para Estrangeiros, PSL – Português como Segunda Língua, PLH –

---

13 Língua estrangeira é uma outra língua em outra cultura de um outro país pela qual se desenvolve um interesse autônomo (particular) ou institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la. (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 11).

Português como Língua de Herança, PLA – Português como Língua Adicional, e PLAc – Português como Língua de Acolhimento. Essas são algumas dentre outras terminologias que o professor Luis Gonçalves apresenta em seu site<sup>14</sup>.

Ao fazer uma retrospectiva do ensino de PLA no Brasil, Bulla e Kuhn (2020) asseveram que antigamente a denominação PLE era capaz de estabelecer o diferencial do ensino de Português como Língua Materna, em termos metodológicos. Porém, com o passar do tempo, com o avanço das pesquisas na área da Linguística Aplicada, assim como com os trabalhos interdisciplinares com outras áreas, a saber: Educação, Antropologia e Sociologia, passou-se a ter um entendimento mais complexo tanto dos públicos quanto dos contextos da área de PLA, culminando, assim, no uso de novas denominações, como as anteriormente citadas, “[...] revelando a necessidade de investimento coletivo no tratamento de especificidades não evidentes quando do uso do termo PLE.” (BULLA; KUHN, 2020, p. 5). As autoras levantam discussões acerca do público e do contexto da área do PLE. Elas se mostram apoiadoras dos cursos de Letras – Português do Brasil como Segunda Língua que, ao pensar seu público-alvo, abarca, além dos estrangeiros, os brasileiros falantes de outras línguas, como as línguas indígenas e também LIBRAS; brasileiros que não foram inicialmente socializados em português.

Apesar de todos os cursos sob qualquer uma das denominações trabalharem com o Português para falantes de outras línguas, ou seja, em contextos em que o Português não é a língua de socialização inicial do aprendente<sup>15</sup>, nota-se o enfoque em algumas designações com maior fre-

14 Confira em <https://www.luisgoncalves.net/vocabulrio-especifico> .

15 O termo aprendente refere-se a “aquele que está posto no processo de aprender uma nova língua”. (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 20).

quência, pelo menos foram essas as mais usadas nos trabalhos aos quais tivemos acesso. Parece-nos que as denominações mais recorrentes sejam PLE, PLA e PLAc.

De acordo com Diniz (2015, p. 5), “[...] a escolha de uma ou outra designação sinaliza diferentes movimentos teóricos, epistemológicos e políticos.”. Em outras palavras, ele afirma que cada uma delas assume pressupostos teórico-metodológicos distintos. Em vista disso, é imprescindível identificar quais valores as perspectivas indexam. É fundamental o professor ter em mente as principais dissimilaridades na forma de fazer de cada uma delas, pois, é a partir disso que o docente selecionará as práticas pedagógicas mais adequadas para cada grupo de aprendentes.

Nota-se que alguns elementos são definidores da perspectiva a ser adotada, a saber: o público, o contexto social, o(s) objetivo(s) (do público) e, sobretudo, a urgência com que o aprendente precisa adquirir conhecimento o suficiente da língua para a transfiguração discursiva das interações sociais no lugar de acolhimento, pois este conhecimento proporciona uma maior igualdade de oportunidades, facilitando o exercício da cidadania e potencializando qualificações enriquecedoras para os dois segmentos de agentes envolvidos: o aprendente e o facilitador do conhecimento linguístico.

Portanto, no que concerne ao processo de aprendizagem do português, de alunos não falantes dessa língua como língua materna, é crucial lembrar que esses aprendizes têm suas origens em comunidades cujas práticas sociais são, de fato, diferentes das praticadas pela comunidade brasileira. Cada aprendente estrangeiro traz como bagagem uma multiplicidade de experiências linguísticas e culturais, as quais tomam como base para aprender o Português. Dessa forma, dispensar atenção a essas dife-

renças, acolhê-las e indicar alternativas de ressignificação são atitudes concernentes ao papel do professor.

Corroborando com essa teorização, Barbosa e São Bernardo (2017) ponderam que:

Nas interações sociais de que participam, imigrantes e refugiados são interpelados de várias formas, seja em situações cotidianas de convivência com a nova cultura que se lhes apresenta, seja em situações formais de acesso a recursos documentais necessários à construção de uma nova cidadania, os quais lhes permitirão acesso à saúde, à educação, ao trabalho, à moradia, entre outros direitos. O aprendizado de uma nova língua-cultura por essas pessoas, por sua vez, é um dos aspectos essenciais para a transfiguração discursiva dessas interações sociais no lugar de acolhimento. A complexidade do processo de aprendizagem de uma língua de acolhimento, por sua vez, vincula-se às relações que se estabelecem entre pessoas, culturas e identidades. A língua de acolhimento pode ser entendida como a língua-cultura do lugar de acolhimento do imigrante, a qual ele deve/precisa (embora nem sempre queira) adquirir como alguém que é “aceito”, “atendido”, “ouvido” pelo outro, tendo em vista que “a língua que acolhe é a mesma que abriga e protege”. (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, s.p.)

Dessa forma, considerando o contexto migratório e a perspectiva do ensino do português como língua adicional e de acolhimento, alavanca-se a obrigação de pugnar pela melhoria do acolhimento linguístico aos imigrantes. Portanto, passamos a apresentar uma ação desenvolvida pelo Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeira - DALE, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

DALE/UNIR EM AÇÃO DE ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO AOS IMIGRANTES

A Universidade Federal de Rondônia – UNIR, a única universidade pública do estado, criada em 1982, é uma instituição multicampi presente em oito cidades. Contudo, os campi contemplam todas as regiões do Estado. Atualmente a instituição oferece cinco doutorados, 19 mestrados e 65 cursos de graduação, sendo 30 deles no campus de Porto Velho, onde há quatro licenciaturas em Letras: Português, Libras, Inglês e Espanhol. As duas últimas constituem o DALE – Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeira.

A UNIR preza pela integração dos 3 pilares das Instituições de Ensino Superior – IES: ensino, pesquisa e extensão, como previsto no Art. 207 da Constituição Federal: “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...]”, como forma de desenvolver habilidades profissionais dentro da universidade, porém, com o foco na comunidade externa. Assim sendo, desenvolve a visão crítica dos universitários acerca de problemas sociais, com o fim de conscientizar os futuros profissionais sobre necessidades iminentes.

A fim de assegurar tal propósito, embasado na Linguística Aplicada, na subárea de ensino de línguas, ao entender a língua como prática social, o DALE também entende que precisa estudar a sociedade e cultura na qual está inserido, uma vez que adota a concepção de língua como algo líquido, heterogêneo e em constante transformação, sempre associada à cultura e identidade de seus falantes.

Nesta esteira, o DALE comprometido com o acolhimento linguístico dos imigrantes bolivianos, venezuelanos e haitianos, e demais interessados em aprender o português como língua adicional, tem desenvolvido

pesquisas que possam servir como ancoramento nas práticas pedagógicas dos cursos. Dentre tantas, destacamos pesquisas acerca de questões linguístico-culturais que envolvem falantes e aprendizes de línguas, desenvolvidas por docentes do referido departamento. Em 2007, uma pesquisa sobre processos fonético-fonológicos nos dialetos Camba e Colla do espanhol boliviano falado em Guayaramerín foi desenvolvida pela docente Rosinete Costa. Em 2011, a docente Luciana Pitwak Prates desenvolveu uma pesquisa que apresenta dados referentes à percepção e atenção ao ambiente multicultural pelos professores de língua espanhola da rede pública estadual de Guajará-Mirim. Em 2012, a professora Djenane Valdez pesquisou o discurso de estudantes de espanhol do ensino médio com o intuito de analisar seus enunciados “para traçar as imagens que eles formaram acerca da língua e do outro, neste caso, especificamente o boliviano.” Em 2013, uma pesquisa com o fim de conhecer os haitianos residentes em Porto Velho, no tangente a seus aspectos linguísticos, históricos e culturais, forneceu “subsídios ao estudo do processo de aquisição, aprendizagem e ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira/Língua Adicional”, foi realizada pela docente Graça Martins. O estudo apontou “as interferências da língua falada pelos haitianos (francês e crioulo francês do Haiti) no português.” Uma pesquisa intitulada “*A aprendizagem de português como língua adicional: crenças e motivações*” foi realizada pela então docente do DALE, Renata Ianesko, também publicada em 2013.

Todos os trabalhos citados são resultados de pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Rondônia. Os trabalhos no banco de dissertações do programa demonstram que o tema em questão tem sido objeto de estudo de pesquisadores e que vem crescendo gradativamente a quantidade de trabalhos acadêmicos que buscam investi-

gar o assunto<sup>16</sup>. Além disso, no momento, a docente Djenane Santos está desenvolvendo sua pesquisa de doutoramento que tem como objetivo investigar o discurso formado a partir da diáspora venezuelana e seus efeitos na (re)constituição da identidade social destes imigrantes. Trabalho este a ser concluído até o início de 2023.

Enfim, a partir do exposto, pode-se concluir que o DALE sempre esteve engajado em compreender o processo de aquisição de uma língua adicional, num processo que respeita e valoriza não só a língua do outro, mas também sua cultura e identidade.

Assim, esta pesquisa foi delineada, principalmente, por meio de análise dos relatórios da ação extensionista Português como Língua Adicional, que integra as ações do Programa Trânsitos, Fronteiras, Migração e Línguas Adicionais na Amazônia, oferecido pelo Grupo de Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais (GELLSO), vinculado ao DALE – Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras do Campus Porto Velho da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

A Institucionalização do programa ocorreu no ano de 2019, sob a coordenação das docentes Nádia Nelziza Florentino e Renata Ianesko, porém com a participação de todos os professores do departamento, alguns discentes dos cursos de Letras Inglês e Letras Espanhol, discentes do Mestrado Acadêmico em Letras e membros externos.

O objetivo principal para a criação do programa foi promover ações que articulassem o tripé do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão. Ações essas de naturezas distintas, mas que convergem entre si: a) ministração de cursos de línguas adicionais (Português, Inglês, Espanhol, Fran-

---

16 O que pode ser constatado no banco de dissertações da UNIR no endereço: <https://mestradoemletras.unir.br/pagina/exibir/4800>.

cês e Italiano); b) ações culturais: eventos, palestras e atividades que estabeleçam práticas de interculturalidade, oportunizando os migrantes apresentarem aspectos fundamentais de sua cultura, sejam elas mostras de sua culinária, dos artesanatos, das danças, e da literatura; c) preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, na área de línguas, e para Exames de Proficiência, para fins de naturalização de imigrantes ou para ingressar em cursos de pós-graduação; d) assistência na elaboração de currículos; e e) serviços de tradução (documentos). Segundo as autoras, todas as ações visam “beneficiar a comunidade acadêmica no aprofundamento teórico e aperfeiçoamento pedagógico,” bem como proporcionar à comunidade externa “oportunidades de aquisição e aperfeiçoamento de habilidades na área de línguas adicionais, ampliando as oportunidades de inserção sociocultural, econômica e educacional na sociedade brasileira.”

Seguramente, pensar o programa estava para além das ações em si, era também pensar o fomento dos estudos na área de migração, línguas em contato e ensino-aprendizagem de línguas adicionais. O que culminaria na socialização de conhecimentos por meio de artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso e dissertações de mestrado, propiciando, assim, a visibilização da Universidade Federal de Rondônia.

Como parte do programa há a ação alvo deste trabalho, que é intitulada “*Português como língua adicional*”, que já foi coordenado pelas professoras Odete Burgeile, Renata Ianesko e Djenane Santos; e hoje está sob a responsabilidade da professora Maria Alice Sabaini, quem prontamente nos atendeu possibilitando nosso acesso ao projeto, aos relatórios, materiais dos cursos, e questionários do *Google Forms* que serviram como fontes de coleta de dados.



Os cursos são ministrados por docentes e discentes dos cursos de Letras Inglês e Letras Espanhol, de outros cursos, e parceiros externos à instituição. Atividades realizadas por discentes ou por parceiros externos são supervisionadas por um docente do DALE, integrante do programa.

A primeira ação, após a institucionalização do projeto, teve início em novembro de 2019, e ocorreu presencialmente na Igreja Adventista e na Escola Araújo Lima. Porém, em março de 2020, com as restrições causadas pela pandemia do COVID-19, os cursos foram brevemente interrompidos e voltaram a ser ofertados em outubro de 2020<sup>17</sup> de forma remota, por meio das plataformas *Google Meet* e *Zoom*. Conforme registrado no relatório:

Em um momento em que o mundo se viu assolado pela pandemia da COVID 19 e a imposição do isolamento e distanciamento social, as inúmeras *lives* e cursos de línguas adicionais ofertados de forma remota proporcionaram momentos ímpares de reflexão, integração e compartilhamento de conhecimentos e experiências. Em boa parte das atividades, tivemos público de Rondônia, de outros Estados do Brasil e de outros países do mundo, destacando-se a participação de pesquisadores e estudantes da América do Sul. Essas oportunidades de interação nos mostraram as possibilidades de ampliar a visibilidade da Universidade Federal de Rondônia pelo mundo e o impacto de nossas pesquisas e ações no contexto sul americano.

Os cursos ofertados no período que compreende dezembro de 2019 e junho de 2021 foram:

---

17 Pode-se verificar a legalidade do retorno na Resolução Nº 254, de 09 de setembro de 2020, que regulamenta as atividades de ensino nos cursos de graduação da universidade, no contexto de enfrentamento à pandemia da COVID-19, mediante adoção do ensino remoto emergencial. Disponível em: [https://secons.unir.br/uploads/ato/SEI\\_99916751f\\_1465691456.pdf](https://secons.unir.br/uploads/ato/SEI_99916751f_1465691456.pdf).

Curso	Período	Carga horária	Nº de aprendentes concluintes do curso
Português Língua Adicional – Curso de Férias – Básico 1	Novembro/2019 a Março/2020	60 horas	12
Português Língua Adicional – Curso de Férias – Básico 1	Dezembro/2020 a Janeiro/2021	20 horas	20
Português Língua Adicional Básico I	Fevereiro a Junho/2021	60 horas	25
Português Língua Adicional Básico II	Fevereiro a Junho/2021	60 horas	20
Português Língua Adicional - Intermediário II	Fevereiro a junho/2021	60 horas	15

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No quadro acima é possível perceber que nos cursos, em sua maioria com carga horária de 60 horas teve em média 19 aprendentes, por turma, que finalizaram o curso.

A proposta deste trabalho, a princípio, era de apresentar a ação Português como Língua Adicional a partir da análise dos relatórios apresentados pela coordenação do programa ao término do período de vigência (novembro/2019 a agosto/2021) e relatórios elaborados pelos acadêmicos participantes/bolsistas do PIBEC – Programa de Bolsas de Extensão e Cultura ao PROCEA – Pró-reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis, porém, como houve a prorrogação do programa até 31 de julho de 2022, justamente para que pudesse continuar contando com a participação dos dois acadêmicos bolsistas, passou-se a analisar o andamento da ação extensionista a partir dos documentos registrados no drive do programa (questionário do *Google formulário* respondidos pelos interessados em participar dos cursos de Português como Língua Adicional, formulários de *feedback* etc).

Comparando os dados apresentados das turmas vigentes antes do período pandêmico com os demais, percebe-se que houve um aumento considerável na procura pelo curso de Português como Língua Adicional, após ele passar a ser ofertado remotamente, considerando a quantidade de formulários preenchidos, 376 no primeiro semestre e 329 no segundo semestre de 2022. Entretanto, parece que se precisou de um tempo para que a comunidade se acostumassem à forma de oferta do curso, pois em 2021, apesar da forma de divulgação ter sido a mesma, por meio das redes sociais do departamento, dos professores e acadêmicos envolvidos, a quantidade de formulários respondidos foi ínfima. Porém, desse montante de interessados, menos da metade efetuou sua matrícula para as aulas. Imagina-se que um dos fatores determinantes possa ser o dia e/ou horário em que os cursos foram ofertados.

A coordenação organizou o formulário do *Google* de forma que, ao preenchê-lo a pessoa interessada já obtinha a pontuação que indicava em que nível ela teria que se matricular. Isto é, na primeira seção o formulário requeria informações como: e-mail, telefone, nome, gênero, faixa etária, língua materna, e se residia no Brasil ou não. Na segunda seção, as informações requeridas eram em relação à localidade de residência no Brasil. No caso dos residentes de fora do país, as informações requeridas quanto à localidade de residência eram na seção três. Na quarta, as informações eram em relação à escolaridade e profissão. A quinta seção obtinha-se detalhes dos objetivos de aprendizagem do PLA. Na sexta, a pessoa interessada respondia questões que indicavam o grau de habilidade com dispositivos tecnológicos e acesso à internet. Na sétima seção ela tinha acesso ao link que a levava ao teste de nivelamento. Ao término do teste ele já recebia o *feedback* com a quantidade de acertos, o qual indicava o nível a

ser considerado para a matrícula. O teste era composto por 100 questões de múltipla escolha de português e a classificação era estabelecida da seguinte forma: 0 – 20 acertos o/a respondente era indicado/a ao nível Básico 1, de 21 – 40 ao Básico 2, de 41 – 60 ao Intermediário e de 61 – 100 ao avançado. Na seção oito a pessoa já tinha as informações em relação à data de início do curso e o horário para realizar a matrícula.

Algumas informações interessantes acerca dos respondentes de ambos semestres: a) aproximadamente 60% eram do sexo feminino; b) aproximadamente 40% tinham de 18 a 30 anos e aproximadamente 34% de 31 a 40 anos; c) Espanhol era a língua materna de mais ou menos 97% deles; d) quase 60% residia fora do Brasil; e) dos que residiam no país a maioria eram de São Paulo (33%), Santa Catarina (23%), Paraná (15%), Rondônia (12%), Espírito Santo (8%) e Rio Grande do Sul (8%); dos residentes em outros países a maioria residia na Venezuela, Argentina, Colômbia, Costa Rica, no Peru, México ou Chile; f) aproximadamente 60% tinham nível superior; g) as principais razões apontadas como motivo para o aprender a língua portuguesa foram: querer integração com o mercado de trabalho e crescimento profissional, querer obter conhecimento da língua e cultura brasileiras, e para realizar exames de certificação de proficiência na língua portuguesa (ex: CelpeBras) e/ou querer ingressar no processo de residência no Brasil.

Os resultados dos testes de nivelamento apontaram que, em média, 34% dos respondentes obtiveram pontuação para cursar o nível Básico 1, 23% para o Básico 2, 33% para o intermediário e 10% alcançaram pontuação para cursar o nível Avançado.

Apesar de o número de inscritos para os cursos ser bem expressivo (376 no primeiro semestre e 329 no segundo semestre de 2022), daqueles

que de fato iniciam os cursos, – pois há aqueles que se matriculam, mas não comparecem às aulas –, o número de aprendentes que terminam o curso é bem inferior. Os fatores determinantes para a ocorrência das evasões são diversos, contudo destacam-se a diferença de fuso horário, dificuldades no uso das tecnologias utilizadas, questões de trabalho e também relacionados à saúde. Os professores se mantinham atentos aos faltosos, sendo empáticos, oferecendo um tratamento humanizado para tentar evitar a desistência, porém, as justificativas eram, majoritariamente, indiscutíveis, que expunham barreiras intransponíveis.

Segundo os relatórios apresentados pelos ministrantes dos cursos, o conteúdo era preparado de acordo com as necessidades dos participantes, de forma que aulas se tornavam verdadeiros espaços de interação entre os operadores do projeto e os participantes beneficiados com o aprendizado da língua e dos aspectos culturais brasileiros. Os encontros eram semanais e tinham duração de até duas horas, realizados via plataforma *Google Meet*. Já as atividades de fixação dos conteúdos ministrados eram disponibilizadas no *Google Classroom* ou via *Google Formulário*.

Este trabalho não tinha como objetivo fazer uma avaliação da competência comunicativa e da inserção cultural dos participantes ao finalizar o curso, tampouco é nossa pretensão promover uma discussão sobre a performance dos ministrantes dos cursos. Contudo, é relevante frisar que, ao pensar um curso com o intuito de ensinar a língua majoritária do país, a fim de acolher linguisticamente os imigrantes, é fundamental que ele ofereça a capacitação linguística necessária à comunicação e desempenho dos afazeres do cotidiano. Como afirmam Barbosa e São Bernardo (2014, p. 271), o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos – e,

consequentemente, das subcompetências que a compõem, incluindo a intercultural – é de extrema importância.

Quanto aos ministrantes dos cursos, voluntários, mesmo sem uma formação específica no ensino de PLE, PLA ou PLAc, se mostraram engajados em colaborar com a integração social dos imigrantes, aprendendo, na prática, o que é acolher por meio do processo de ensino e aprendizagem do português brasileiro. Pois, como afirma São Bernardo (2016, p. 65) “[...] para imigrantes e refugiados, a apropriação da língua do país de acolhimento não é meramente um fim, mas um meio de integração.”. Assim, com a proposição das atividades e com a interação com os professores os aprendentes, certamente, puderam estreitar o caminho para alcançar seus objetivos ao participarem de tal ação extensionista.

É necessário dizer que a ação Português como Língua Adicional do Programa Trânsitos, Fronteiras, Migração e Línguas Adicionais na Amazônia, do DALE – Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras, da Universidade Federal de Rondônia, *Campus* Porto Velho gerou o I Seminário Acadêmico Português como Língua Adicional: Transpondo fronteiras plurais do aprender, acolher e respeitar, nos dias 14 e 15 de setembro de 2022<sup>18</sup>. Por meio deste seminário foi possível expor a toda comunidade o trabalho da equipe realizadora e, sobretudo, oportunizar aos acadêmicos e voluntários narrar suas experiências vivenciadas no projeto. A partir da narrativa de todos os envolvidos, foi possível perceber o quanto o projeto tem tido reconhecimento merecido e, principalmente, o quanto se tem em mente o papel principal dele que é acolher e respeitar os imigrantes e auxiliá-los na transposição das barreiras plurais.

---

18 Disponível no canal do YouTube do DALE: <https://www.youtube.com/@departamentodeletrasestran4059/streams>

Afinal, importa afirmar e reafirmar que “Migrar é um direito humano. Qualquer um de nós já migrou ou pode migrar um dia. O verbo do estrangeiro é estar, não ser. No fundo, o estrangeiro não existe, ou somos nós mesmos, por vezes até em nossa pátria.” (VENTURA; ILLES, 2012). Ou seja, assim como as fronteiras foram estabelecidas, podem ser discutidas e reestabelecidas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi embasado na Linguística Aplicada, na subárea ensino de línguas que, ao entender a língua como uma prática social, também entende a necessidade de estudar a sociedade e as culturas nas quais está língua se insere, considerando o fato dessa língua estar em constante transformação, exatamente por estar associada à cultura e identidade de seus falantes.

O que intentamos aqui foi trazer a público uma das vivências de intervenção por meio de um projeto que vai além do ensino e da aprendizagem da língua do país de acolhimento. Uma ação que privilegia olhar para a linguagem como constitutiva da sociedade e da cultura, e que, por esse motivo, enxerga a língua como um fator de mediação sociocultural no processo de migração, contribuindo, assim, com o desenvolvimento da autonomia dos imigrantes.

Ademais, é muito satisfatório perceber que, apesar de estar dando os primeiros passos, enquanto que há universidades como a UnB, UFSCAR e UFSC, que já têm uma tradição no ensino de Português como língua adicional/de acolhimento, a UNIR está cada dia mais imersa no propósito do trabalho de inclusão com ações como a aqui apresentada.

## REFERÊNCIAS

ALVES, J.; THOMAZ JÚNIOR, A. A migração do trabalho para o complexo hidrelétrico madeira. *In: XIII Jornada do trabalho. A irreformabilidade do capital e os conflitos territoriais no limiar do século XXI*. Os novos desafios da geografia do trabalho. Presidente Prudente: CEGeT e UNESP, 2012, p. 8.

Amaral, N. F. G. do. Processos migratórios em Rondônia e sua influência na língua e na cultura. *Linha D'Água*, 25 (1), 2012, p. 87-107. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i1p87-107>. Acesso em: 27 set. de 2022

BARBOSA, L. M. A e LEURQUIN, E.V. L. F. Acolhimento e escolarização de imigrantes no ensino básico de Brasília (Distrito Federal): perspectivas e ações. *In: Figueiredo, F. J. Q.; Simões, D. (Orgs). Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação Básica*. Campinas, SP: Pontes, 2018.

BARBOSA, L. M. A e SÃO BERNARDO, M. A. D. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. *In: SIMÕES, D. M. et al. (Orgs.). Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 269-278.

BARBOSA, L. M. A. e SÃO BERNARDO, M. A. D. Língua de Acolhimento. *In: Cavalcanti, L; Botega, T; Tonhati, T; Araújo, D. (Orgs.). Dicionário crítico de migrações internacionais*. Brasília: Ed. UnB, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. R4v - *Plataforma de Coordenação Interagencial para refugiados e Migrantes da Venezuela*. Disponível em: <<https://www.r4v.info/pt/brazil>>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Coordenação Geral do Comitê Nacional para os Refugiados. *Refúgio em números e publicações*. 3. ed. Brasília: MJSP/Conare, 2017b. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros> Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL, CV Agência da ONU para refugiados – ACNUR. *Resumo executivo: perfil socioeconômico dos refugiados no Brasil: subsídios para elaboração*



de políticas. 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Resumo-Executivo-Versa%CC%83o-Online.pdf>  
Acesso em: 17 set. de 2022.

BRASIL. *Relatório elaborado pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, Governo Federal*, 2007, p. 11. Disponível em: [http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs\\_territorio029.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_territorio029.pdf) Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. *A economia de Roraima e o fluxo venezuelano* [recurso eletrônico]: evidências e subsídios para políticas públicas / Fundação Getúlio Vargas, Diretoria de Análise de Políticas Públicas, Rio de Janeiro: FGV DAPP, 2020. Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/02/FGV-DAPP-2020-A-economia-de-Roraima-e-o-fluxo-venezuelano\\_compressed.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/02/FGV-DAPP-2020-A-economia-de-Roraima-e-o-fluxo-venezuelano_compressed.pdf). Acesso em: 18 out. de 2022.

BULLA, G. da S.; KUHN, T. Z. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil – perfis e contextos implicados. *ReVEL*, v. 18, n. 35, 2020. [www.revel.inf.br]

COSTA, R. V. *A Fala dos Cambas e dos Collas: processos fonético-fonológicos*. Guajará-Mirim: UNIR, 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2007.

COTINGUIBA, M. L. P.; COTINGUIBA, G. C. Rondônia, um estado de fronteira na Amazônia ocidental brasileira: fluxos migratórios do passado e a imigração haitiana no início do século XXI. *Revista Territórios e Fronteiras*, 8(2), 2015, p. 45-65. <https://doi.org/10.22228/rt-f.v8i2.459>

DINIZ, L. R. A. Entre discursos mercadológicos e nacionalistas: apontamentos para o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas. *Entremeios: Revista de Estudos do Discurso*, Pouso Alegre, v. 10, p. 5-8, jan./jun. 2015.

FERREIRA, M. R. *A Ferrovia do Diabo*. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

IANESKO, R. A. *A Aprendizagem de Português como Língua Adicional: crenças e motivações*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2013.

JUNGER, G.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T. de; SILVA, B. G. *Refúgio em Números (7ª Edição)*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

MOITA LOPES, L. P. *Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução*. DELTA, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.

NOGUEIRA, M. G. C; SAMPAIO, S. M. G. Porto das Esperanças: Rondônia e os Movimentos Diaspóricos. In: COTINGUIBA, G. C.; COTINGUIBA, M. L. P. e BAENINGER, R. *Atlas Temático da Migração em Rondônia*. - 1. ed. - Porto Velho: Temática Editora, p. 15-18, 2021.

PRATES, L. P. M. S. *Multiculturalismo e o ensino da língua espanhola na fronteira Brasil-Bolívia. Guajará-Mirim: UNIR, 2011*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Núcleo de Ciências Sociais (NUCS), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Ciências da Linguagem (PPMCL), Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2011.

SÃO BERNARDO, M. A. *Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 206f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SARAMAGO, J. *Histórias da emigração*. Outros cadernos de Saramago. 2009. Disponível em: <https://caderno.josesaramago.org/52651.html>. Acesso em: 02 set. 2022.

SILVA, L. L. S. da; DINIZ, A. M. A. A Intermediação das Relações Internacionais entre o Brasil e a Bolívia realizada pelas cidades-gêmeas de Guajará-Mirim (Rondônia) e Guayaramerín (Beni). *Revista de Geografia (Recife)*, v. 36, n. 3, p. 112 - 127, 2019a.

SILVA, L. L. S. da; DINIZ, A. M. A. Estereótipos Transfronteiriços: Olhares Entrecruzados de Bolivianos e Brasileiros das Cidades-Gêmeas de Guajará-Mirim (Bra) e Guayaramerín (Bol). *Geografia em Questão*, v. 12, n. 02, p. 176 - 203, 2009b.

SIMPSON, Y. S. Imigração e Acolhimento: Rede de Assistência Social Estatal a Haitianos e Venezuelanos em Porto Velho. In: *Anais do Encuentro Internacional de Investigadores y Estudiantes de Red ReoalCel. Anais...* Porto Velho (RO) Colômbia/México/Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.e-ven3.com.br/anais/vreoalcei2021/447297-imigracao-e-acolhimento--rede-de-assistencia-social-estatal-a-haitianos-e-venezuelanos-em-porto-velho/>. Acesso em: 16/10/2022

SOUZA, A. e BARBOSA, L. Língua de Herança e Língua de Acolhimento: Pontos de encontro no Ensino-aprendizado de Português. In: SOUZA, A.; SILVA, K. A. (Orgs.). *O Ensino de Português do Brasil - uma herança, um acolhimento*. Londres: JNPBooks, 2020, p.13-51.

TEIXEIRA, M. A. D.; FONSECA, D. R. da. *História Regional (Rondônia)*. Porto Velho: Rondoniana, 2001.

UNODC, TRACK4TIP *Relatórios Situacionais*, 2020. Disponível em: <[https://www.unodc.org/documents/lpo-brazil/Topics\\_TIP/Publicacoes/Relatorio\\_Situacional\\_Brasil\\_T4T.pdf](https://www.unodc.org/documents/lpo-brazil/Topics_TIP/Publicacoes/Relatorio_Situacional_Brasil_T4T.pdf)>. Acesso em: 17 out. de 2022.

VENTURA, D; ILLES, P. Qual a política migratória do Brasil? *Revista Online Le Monde Diplomatique Brasil*. 2012. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/qual-a-politica-migratoria-do-brasil/> Acesso em 12 jan. de 2023.

---

Envio: Fevereiro de 2023.  
Aceito: Outubro 2023.