

Luciane Corrêa Ferreira
Cristina Perna
Ricardo Gualda
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Organizadores

LÍNGUA
DE ACOLHIMENTO:
EXPERIÊNCIAS NO BRASIL E NO MUNDO

**Luciane Corrêa Ferreira
Cristina Perna
Ricardo Gualda
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin**
Organizadores

**LÍNGUA
DE ACOLHIMENTO:**
EXPERIÊNCIAS NO BRASIL E NO MUNDO

Belo Horizonte, 2019



Conselho editorial

Ana Cecília Cossi Bizon (UNICAMP)
Claudia Andrea Rost Snichelotto (UFFS)
Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG)

LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: EXPERIÊNCIAS NO BRASIL E NO MUNDO

Copyright © 2019 by Luciane Corrêa Ferreira, Cristina Perna, Ricardo Gualda e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Org.)

Organizadores

Luciane Corrêa Ferreira (Universidade Federal de Minas Gerais)
Cristina Perna (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)
Ricardo Gualda (Universidade Federal da Bahia)
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Universidade Federal do Ceará)

Editora Responsável:

Marriene Freitas Silva

Tradutores:

Deisrêe de Almeida Oliveira, Catarina Valle e Flister, Cassio Morosini, Christian Berndt,
Barbara Vieira, Luciane Corrêa Ferreira e Livia Elisa Lemos Melo

Revisores:

Marriene Freitas Silva, César Leal Lecaros, Desirêe de Almeida Oliveira e Letícia Grossi Dornelas

Capa, projeto gráfico e diagramação

Anderson Luizes

Produção Gráfico-Editorial

Mosaico Produção Editorial
Belo Horizonte – Minas Gerais
mosaicoeditorial@gmail.com

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Israel José da Silva – CRB6/2128

L755 Língua de acolhimento : experiências no Brasil e no mundo / Luciane Corrêa Ferreira... [et al.], organizadores. – Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

296 p. : il., fots., tabs., color.

ISBN: 978-85-67693-25-5

Inclui bibliografias.

Textos em português e espanhol.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros. 2. Aquisição da segunda linguagem. 3. Imigrantes – Condições sociais. I. Ferreira, Luciane Corrêa. II. Título.

CDD : 469.07

Toda responsabilidade sobre texto e imagens é dos autores dos respectivos capítulos.

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

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”

Este livro é dedicado a todos aqueles que,
em busca de refúgio, deixam seu país e
partem na esperança de encontrar
um futuro melhor em terra estrangeira.
E àqueles que os acolhem.

Luciane Corrêa Ferreira
Belo Horizonte, abril de 2019.

SUMÁRIO

LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: EXPERIÊNCIAS NO BRASIL E NO MUNDO: ALGUMAS PALAVRAS.....	9
PRIMEIRA PARTE:	
EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE LÍNGUA DE ACOLHIMENTO NO BRASIL	15
CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO	17
Por Yara Carolina Campos de Miranda e Ana Paula de Araújo Lopez	
MULTILETRAMENTOS E O <i>SECOND SPACE</i> NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLAC: DA TEORIA À PRÁTICA	41
Por Bruna Pupatto Ruano e Carla Cursino	
A PREPARAÇÃO DE IMIGRANTES PARA O ENEM: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	63
Por Desirée de Almeida Oliveira	
LITERATURA POPULAR EM PROJETO DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES HAITIANOS	83
Por Laura Soares e Larissa Paula Tirloni	
PORTUGUÊS PARA IMIGRANTES E REFUGIADOS NA UFRGS: AÇÕES DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA E EDUCACIONAL	103
Por Gabriela da Silva Bulla, Rodrigo Lages e Silva, Bruna Souza de Oliveira e Janaína Vianna da Conceição	
O ENSINO DO PLE PARA OS ALUNOS DO PRÉ-PEC-G: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NA UFRR.....	121
Por Maria da Conceição Lopes	
AS ESCOLHAS ENVOLVIDAS NO ENSINO DE PLAC: O QUE NOSSAS AULAS TÊM A DIZER?	141
Por Cristina Becker Lopes Perna e Graziela Hoerbe Andrighetti	
ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO NA PERSPECTIVA LÍNGUA-CULTURA: VIVÊNCIAS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA E NO HAITI	171
Por Marília Lima Pimentel Cotinguiba, Geraldo Castro Cotinguiba e Werner Garbers E. Pereira	

SEGUNDA PARTE:	
AS EXPERIÊNCIAS SOBRE ENSINO E ACOLHIMENTO NO EXTERIOR	189
A SITUAÇÃO EDUCACIONAL DOS IMIGRANTES NA FINLÂNDIA EM 2018	191
Por Heidi Varaala	
A COCRIAÇÃO DE ESPAÇOS SEGUROS E COLORIDOS	
ATRAVÉS DO APRENDIZADO INFORMAL PARA CRIANÇAS REFUGIADAS	207
Por Maria Papadopoulou, Sofia Tsioli e George Androulakis	
EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS SOBRE AS CONDIÇÕES NO ÂMBITO DO ENSINO	
DE ALEMÃO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA REFUGIADOS E IMIGRANTES.....	231
Por Hannah Franke, Nele Bender, Na Chen e Katharina Quicker	
ESPAÑOL EN CONTEXTO DE MIGRACIÓN: SISTEMATIZACIÓN	
DE UNA EXPERIENCIA	251
Por Manuel Rubio e Raquel Rubio	
LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO MECANISMO DE INCLUSIÓN	
PARA DOS JÓVENES HAITIANOS INSERTOS EN EL CONTEXTO	
EDUCACIONAL CHILENO	265
Por Ana Laura dos Santos Marques	
AUTORES	291

LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: EXPERIÊNCIAS NO BRASIL E NO MUNDO: ALGUMAS PALAVRAS

A ideia de organizar este livro surgiu durante uma viagem de férias em janeiro de 2018. Viajava pela Turquia e resolvi aproveitar que estava “perto” para conhecer a experiência de duas colegas gregas que trabalham com o acolhimento, principalmente, de crianças sírias e afegãs na Grécia. Foi assim que conheci¹ a Profa. Maria Papadopoulou, da Faculdade de Educação da Universidade de Tessália, Grécia, que participa dessa obra (Cap. 10). Maria me apresentou uma outra colega da Universidade de Atenas² e, depois de alguns trâmites burocráticos, pude visitar uma escolinha, mantida pela UNHCR/ ACNUR³ dentro de um campo de refugiados em Atenas.

A próxima parada dessa jornada me levou à Alemanha. Na Universidade de Jena, tive a oportunidade de conversar, por longas e preciosas horas com o Prof. Bernt Ahrenholz, da área de Alemão como Segunda Língua (Deutsch als Zweitsprache, DaZ), e na Universidade de Leipzig, com a Profa. Barbara Geist, também formadora de professores de Alemão como Segunda Língua, ambos especializados no ensino de língua para Refugiados. Também foi em Leipzig que a

¹ Por meio do meu colega da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Ricardo Gualda, professor de Português Língua Adicional (PLA) e co-organizador do presente volume.

² Meus agradecimentos à Profa. Alexandra Vassiliou que coordena uma escolinha da UNHCR/ ACNUR dentro do campo de refugiados de Eleonas, em Atenas, e aos funcionários do Ministério de Educação que possibilitaram minha entrada lá.

³ Alto Comissariado das Nações unidas para Refugiados.

colega Charlotte Steinke⁴ me apresentou o projeto *MitStudieren*⁵, um projeto que consiste em uma rede de apoio para alunos refugiados que estão se preparando para fazer a prova de proficiência de língua alemã e entrar na Universidade. Na Alemanha, os alunos refugiados são confrontados com o desafio de atingir o nível B2 do Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE) para que logrem ingressar nas Universidades alemãs (Cap. 12 desse volume). Em maio de 2018, durante uma missão de trabalho na Universidade de Santiago do Chile (USACH), tive a oportunidade de conversar com os colegas, Raquel e Manuel Rubio, que coordenam o curso de Especialização⁶ em “Espanhol Língua Estrangeira” e organizaram um curso de extensão de *Español para Migración*, cujo público são imigrantes haitianos. Dessa estada na USACH⁷, surgiu o convite para que contribuíssem com suas experiências para esse livro (Caps. 12 e 13).

Há tempo já sentia a necessidade de compilar e sistematizar as experiências tão distintas de meus colegas, espalhados pelo Brasil e pelo mundo, que têm atuado no ensino de língua para imigrantes e refugiados. Tal necessidade se ampliou, quando comecei a ministrar uma disciplina sobre o tema no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da UFMG e constatei que o assunto desperta grande interesse nos nossos alunxs de graduação e pós-graduação. Desde 2015, venho orientando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) na área de Português Língua de Acolhimento (PLAc)⁸.

⁴ Atualmente leitora do DAAD na UFMG e doutoranda da Universidade de Leipzig.

⁵ *MitStudieren*, ‘significa estudar juntos’ e é um reforço para a preparação dos refugiados para entrarem na Uni Leipzig. O projeto é bem diversificado e inclui o *MitSprache* significa algo como “ter a palavra, compartilhar ideias” e é exatamente o que o projeto faz: compartilha conhecimentos e apoio aos refugiados que querem ingressar na Universidade.

⁶ Diplomado.

⁷ Financiada por meio do Programa Escala Docente do Grupo Montevidéu, agradeço especialmente a Direção de Relações Internacionais (DRI) da UFMG por ter selecionado meu projeto sobre ensino de PLAc, e a Relações Internacionais da USACH pelo apoio.

⁸ Orientei uma tese sobre o tema defendida em 2019 (Oliveira, 2019) e um desdobramento desse estudo será apresentado nesse livro (Cap. 4).

Em 2017, minha equipe iniciou um trabalho⁹ de monitoramento de escolares haitianos na rede municipal de Contagem-MG, no quadro do Programa “Escola sem Fronteira”.

Inspirada pela diversidade de tópicos de pesquisa, como ensino de Língua de Acolhimento para adultos, para crianças, na Educação de Jovens e Adultos, para público letrado ou semiletrado, ensino para hispanofalantes, como é o caso dos refugiados venezuelanos no Brasil atualmente, ou para haitianos, o nosso maior público dos cursos de PLAc em Belo Horizonte até a chegada dos venezuelanos; preparação para o Exame Nacional de Cursos (ENEM); preparação para o trabalho; acolhimento por meio de aulas de teatro, videoaulas; acolhimento com apoio de atividades lúdicas, ensino de leitura; enfim, com todas essas possibilidades, resolvi organizar um livro relatando um pouco dessas experiências, assim como arrolar os diferentes aportes teóricos utilizados para estudar o tema.

Ao relatar a ideia a alguns colegas da área de Português Língua de Acolhimento (PLAc) e de Português Língua Adicional (PLA), fui incentivada a seguir adiante com a empreitada. Foi assim que contei com o apoio constante dos colegas Ricardo Gualda, coordenador da graduação em Português Língua Estrangeira (PLE) e coordenador do Programa de extensão de ensino de português para estrangeiros (Profici) na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Cristina Perna, professora de Português Língua de Acolhimento (PLAc) e Português Língua Adicional (PLA), também professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), coordenadora do belo projeto de ensino de PLAc na Lomba do Pinheiro em Porto Alegre (Andrighenti e Perna, 2017), e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC), professora de Português Língua Adicional (PLA) e pós-doutora no tema pela Universidade de Genebra e pela Sorbonne. Eles foram colaboradores incansáveis sem os quais esse trabalho não teria sido possível. Por fim, quero agradecer o apoio do programa de Pós-Graduação em Linguística da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e especialmente à sua

⁹ Com o apoio de uma monitora, Catarina Valle e Flister, membro do Grupo de Estudos Cognição, Ensino para Refugiados e Imigrantes (CEGEIR).

coordenadora, Claudia Brescancini, que acreditou no nosso projeto, assim como à CAPES que, por meio do PROEX, tornou possível a publicação dessa obra.

Busquei relatos que falassem de diferentes experiências de ensino de Língua de Acolhimento, a partir de diferentes aportes teóricos, também compilei alguns relatos práticos de experiência, pela importância que as experiências práticas bem sucedidas podem ter para inspirar colegas e fomentar a prática de jovens docentes de PLAc em formação. Desse modo, esse livro tem capítulos escritos por colegas atuando em diferentes universidades públicas e privadas (UFRGS, PUCRS, UFPR, UFFS, UFMG, UNIR e UFRR) em lugares que concentram um grande número de imigrantes e refugiados no Brasil, assim como também apresenta a contribuição de colegas que atuam na área de ensino de língua de acolhimento e formam docentes nessa área em países que vêm recebendo um grande número de imigrantes e refugiados no exterior, como é o caso da Alemanha, Grécia, Finlândia e do Chile.

O livro está dividido em duas partes: na primeira, são relatadas as experiências de ensino de Português Língua de Acolhimento no Brasil e, na segunda parte, temos as experiências sobre ensino e acolhimento no exterior. Na Parte I, no primeiro capítulo, a discussão das autoras Yara Miranda e Ana Paula Lopez traça um panorama da área e situa a discussão sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento dentro de uma discussão sobre políticas linguísticas no Brasil. No capítulo 2, Bruna Ruano e colegas descrevem o trabalho pioneiro realizado no quadro do curso de Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) na UFPR. No capítulo 3, Desirée Oliveira faz um relato da sua experiência na preparação de estudantes haitianos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no quadro do Programa PRÓ-IMIGRANTES na UFMG. No capítulo 4, Laura Soares descreve sua experiência com o projeto de contação de histórias para alunos haitianos na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em Chapecó, Santa Catarina. No capítulo 5, Gabriela Bulla e a equipe do Laboratório de Migração (LabMig), do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, relatam os diferentes projetos e atividades desenvolvidas pelo LabMig e parceiros que incluem cursos de PLAc, suporte da Secretaria Municipal de Educação (SMED-POA) e ao GAIRE da UFRGS. No capítulo 6, Maria da Conceição Lopes relata a sua experiência com a organização de um curso de extensão para os alunos do Convênio PEC-G na UFRR que atualmente está com

um ramo dedicado ao ensino de Português Língua de Acolhimento, dada a necessidade emergencial de organizar cursos para os refugiados venezuelanos que ingressam no Brasil via Pacaraima, Roraima. No capítulo 7, Graziela Andrighetti e Cristina Perna fazem uma análise do livro didático *Pode Entrar*. Para fechar o relato das experiências no Brasil e fazer uma transição para as experiências no exterior, temos o relato das diferentes experiências de Marília Pimentel na UNIR, Gustavo Cotinguiba no IF-Rondônia e de Werner Pereira à frente do Centro Cultural Brasil-Haiti em Port-aux-Prince.

Na Parte II, o capítulo 9, de Heidi Vaarala, da *University of Jyväskylä*, na Finlândia, traça um perfil de como o sistema educacional da Finlândia se organizou para acolher imigrantes e refugiados. No capítulo 10, Maria Papadopoulou e sua equipe, da *University of Thessaly*, Grécia, descrevem atividades artísticas promovidas pela sua equipe para acolher crianças marcadas pela guerra e pelo deslocamento forçado. No capítulo 11, as colegas do Projeto *MitStudieren*, Hannah Franke, Nele Bender e Na Chen, da Universidade de Leipzig, e Katharina Quicker, da Universidade de Jena, Alemanha, descrevem as diferentes atividades de apoio na preparação de alunos refugiados para a seleção para a Universidade de Leipzig. Os capítulos 12 e 13 relatam experiências com ensino de língua de acolhimento no Chile. Manuel e Raquel Rubio relatam sua experiência com a estruturação de um curso de extensão para imigrantes haitianos na Universidade de Santiago do Chile (USACH), e Ana Laura Marques (USACH; PUC-CL) relata resultados de um estudo sobre a motivação de aprendizes haitianos para o letramento em uma escola pública chilena.

São muitas as iniciativas que vêm surgindo no Brasil e no mundo para acompanhar uma cifra que cresce de maneira galopante e que já atingiu o número de 68 milhões de refugiados no mundo, de acordo com dados da Agência das Nações Unidas para Imigração e Refúgio (ACNUR) em 2018. No Brasil, tal cifra também vem crescendo.

A área de ensino de Língua de Acolhimento é uma área em expansão com suas especificidades e merece um estudo pormenorizado. Muitas vezes o professor precisa ensinar o idioma para grupos multiculturais ou em contextos nem tão propícios à aprendizagem. Às vezes, o professor precisa ensinar em uma situação emergencial para grandes grupos de pessoas porque essa talvez seja uma das únicas possibilidades dos refugiados terem alguma instrução formal, por exemplo,

antes de ingressar no mercado de trabalho e antes da interiorização. Como mencionei anteriormente, há contextos de ensino muito distintos, como o leitor terá a oportunidade de ver a seguir.

Esperamos que esses relatos ofereçam uma oportunidade para que se compreenda um pouco mais a área de Português Língua de Acolhimento e motivem à docência. Essa atividade que inclui abrir as portas de uma nova cultura para pessoas que tiveram que deixar sua língua e cultura para trás e ir em busca do novo. Também esperamos que essa diversidade de experiências contribua com novos *insights* para os primeiros passos na docência de Português Língua de Acolhimento no Brasil.

Como coordenadora do Grupo de Estudos Cognição e Ensino de Imigrantes e Refugiados (GECEIR)¹⁰, quero agradecer também o apoio dos membros do grupo, à FALE e ao POSLIN/ UFMG, à Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e a todos aqueles que, de alguma forma, possibilitaram os encontros que resultaram nesse livro.

Luciane Corrêa Ferreira
Belo Horizonte, 25 de abril de 2019.

¹⁰ Grupo de Pesquisa registrado na plataforma de Grupos de Pesquisa do CNPq, site: <http://www.lettras.ufmg.br/geceir/>

PRIMEIRA PARTE:
**Experiências de ensino de língua de
acolhimento no Brasil**

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Yara Carolina Campos de Miranda¹

Ana Paula de Araújo Lopez

1. DE ONDE PARTIMOS: SITUAÇÃO MIGRATÓRIA NO BRASIL E ALGUMAS QUESTÕES INICIAIS

O Brasil passou a receber – sobretudo, a partir da última década – fluxos migratórios de indivíduos advindos de diferentes partes do mundo, motivados por processos de deslocamento compulsório (AYDOS, 2010). Estima-se que o país já abriga cerca de 100 mil imigrantes (MJC, 2016), dentre refugiados (cerca de nove mil pessoas) e outras populações² cujos processos de imigração, embora sejam considerados de crise (CLOCHARD, 2007), não se enquadram nas condições para reconhecimento de situação de refúgio pela legislação vigente brasileira³ - como é o caso dos imigrantes haitianos e venezuelanos, a quem são concedidos vistos de caráter humanitário (LOPEZ & DINIZ, 2018).

¹ Yara Carolina Campos de Miranda: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

E-mail: yaracarolina2@gmail.com.

Ana Paula de Araújo Lopez: Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

E-mail: lopez.anap@gmail.com.

² Estima-se que a população haitiana no país chegou a 85 mil habitantes (MJC, 2016).

³ Segundo a Lei de Refúgio nº 9.474/1997, para que um imigrante possa ser considerado refugiado no Brasil, deve comprovar estar sendo perseguido em razão de sua etnia, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política, ou ainda ter sofrido grave violação dos seus direitos humanos. Para uma discussão desses instrumentos e um panorama das recentes iniciativas jurídicas de acolhimento a imigrantes de crise no Brasil, cf. Lopez & Diniz (2018).

Paralelamente ao desafio de encontrar soluções no âmbito judicial para a regulamentação migratória dos indivíduos advindos de processos de migração de crise, o país passou a ser confrontado em suas políticas de integração (MOREIRA, 2014). Ainda que se considerem os avanços na legislação brasileira quanto à recepção de deslocados forçados no país (LOPEZ&DINIZ, 2018), evidencia-se o fato de que a sociedade civil, por meio de organizações não-governamentais e religiosas, é quem vem assumindo, majoritariamente, a responsabilidade de acolhida humanitária dos imigrantes deslocados forçados (AMADO, 2013; BIZON&CAMARGO, 2018; LOPEZ, 2016; dentre outros). Como parte relevante dessa acolhida, encontram-se ações relacionadas ao ensino-aprendizagem do português – língua oficial do Brasil – para esses imigrantes. Em diversos casos, tais ações são realizadas em um sistema de voluntariado cujos profissionais, muitas vezes, não necessariamente têm formação adequada para tal (AMADO, 2013; LOPEZ, 2016).

Diante desse cenário de não poucas questões a se considerar, concentramo-nos, neste trabalho, no que diz respeito ao contexto de ensino-aprendizagem do português por parte dos imigrantes advindos de migração de crise – domínio que denominamos como Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc)⁴ – considerando, sobretudo, a formação de professores e professoras que atuam ou já atuaram nesse âmbito. Embora reconheçamos, em concordância com Oliveira e Silva (2017), que ações para o ensino de PLAc não devem se constituir como a única política linguística disponibilizada para esse público específico, reconhecemos a necessidade de políticas públicas que contribuam para uma institucionalização efetiva desta política linguística que já está em desenvolvimento no Brasil.

É fundamental pontuar que, apesar de ser um direito do imigrante, o aprendizado do idioma majoritário do país é considerado, em alguma medida, “na perspectiva do Estado-Nação, um ‘dever’ a ele vinculado” (BIZON&CAMARGO, 2018, p.713). Nesse sentido, consideramos paradoxal certa omissão do Estado brasileiro no desenvolvimento de políticas de recepção a imigrantes de

⁴ Posteriormente, voltaremos à discussão sobre a escolha desse termo.

crise mais bem estruturadas, que abranjam a questão do ensino de PLAc⁵. É fundamental que essas iniciativas visem, dentre outras ações: à formação cidadã e ao empoderamento (MAHER, 2007) dos imigrantes; à formação docente específica e adequada e à valorização do trabalho desses professores, deixando para trás um sistema que seja majoritariamente baseado no voluntariado que, fácil e equivocadamente, pode contribuir para significar o ensino de PLAc como uma área de “prática de caridade”, um mero assistencialismo (LOPEZ, 2016; BIZON&CAMARGO, 2018).

Posto isso, neste capítulo, apresentamos a análise de questionários aplicados⁶ a professores que atuam ou atuaram no ensino de PLAc no Brasil em diferentes projetos, programas, instituições ou mesmo situações pontuais. Por meio das respostas obtidas, buscamos assinalar e discutir questões apresentadas pelos professores e professoras quanto à sua formação docente e sua atuação nos contextos de prática de ensino em que atuam/atuaram, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de práticas docentes e políticas linguísticas voltadas para imigrantes deslocados forçados de forma mais crítica, reflexiva e informada. Finalmente, apresentamos algumas considerações objetivando contribuir tanto para futuras pesquisas sobre o tema quanto para a formação de professores e professoras em PLAc.

2. DISCUSSÕES FUNDAMENTAIS: POLÍTICA LINGUÍSTICA, PLA/PLAC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como salientamos na seção anterior, buscamos, neste trabalho, contribuir para a discussão sobre as políticas linguísticas voltadas para o ensino de PLAc e a formação docente para atuar nesse contexto. Logo, consideramos fundamental explicar o que, neste trabalho, entendemos por *política linguística*.

⁵ Como “mais bem estruturadas”, consideramos políticas linguísticas de Estado voltadas para o PLAc que não sejam pautadas em uma visão assimilacionista e/ou que estabeleçam o aprendizado da língua como requisito para o acesso a direitos sociais pelos imigrantes (ANUNCIAÇÃO, 2017; 2018).

⁶ Questionários submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sob o CAAE número 55879516.0.0000.5149, e aprovado pelo parecer de número 1.615.854/2016.

Em oposição a um conceito mais tradicional do termo, segundo o qual somente o Estado teria o poder e os meios de alcançar o estágio do planejamento e colocar em prática suas escolhas políticas (CALVET, 2007), compartilhamos do entendimento de Diniz (2012), para quem, de formas diversas, mesmo sem passar diretamente por ações do Estado,

[...] diferentes processos de instrumentalização e institucionalização de uma língua têm seus efeitos em termos de política linguística, [...] mesmo quando não são levados a cabo a partir de decisões conscientes que visem à intervenção explícita em determinadas práticas linguísticas (DINIZ, 2012, p. 16).

Assim como Orlandi (2007) e Bizon (2013), o autor enfatiza o caráter político da língua. Como sublinha Orlandi (2007), não é possível haver língua sem que esta esteja sempre afetada pelo político, sendo ela esse “corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica” (*ibidem*, 2007, p. 8). Como reforça Bizon (2013), em consonância com McCarty (2004), a política linguística constitui e é constituída pelas nossas práticas sociais cotidianas. Nesse sentido, neste trabalho, afiliamo-nos a Orlandi (2007), Bizon (2013) e Diniz (2012), na medida em que entendemos política linguística em um sentido amplo, não limitada apenas a ações verticalizadas – como aquelas empreendidas e determinadas pelo Estado, mas, também, em suas manifestações horizontais – tais como aquelas desenvolvidas por professores em sala de aula ou por outros agentes envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem de línguas⁷.

Antes de prosseguirmos com nossa argumentação, parece-nos essencial, primeiramente, discutir dois termos-chave desta pesquisa: PLA e PLAc. O termo Português como Língua Adicional (PLA) tem sido utilizado com frequência, ultimamente, em estudos brasileiros sobre o ensino de português para não falantes

⁷ Por essa perspectiva, é fundamental considerar que nossa constituição como pesquisadores/pesquisadoras e professores/professoras dedicados(as) aos processos de ensino-aprendizagem de línguas adicionais – ou de acolhimento, como discutiremos ainda nesta seção – é, igualmente, perpassada pela forma como constituímos e somos constituídos pela política linguística que, de diferentes formas, orienta nosso trabalho.

(DINIZ, 2012; BIZON, 2013; BULLA, 2014; MIRANDA, 2016, para citar alguns). A escolha do uso de Português como Língua Adicional (PLA) em detrimento de Português como Língua Estrangeira (PLE), em nossa concepção, constitui-se, *per se*, como política linguística, pois se trata de um deslocamento ideológico no enfrentamento de questões relacionadas a processo de ensino-aprendizagem dessa língua. Para Jordão (2014), o uso da terminologia “língua adicional” contribui para uma visão do plurilinguismo das sociedades contemporâneas na medida em que celebra a “coexistência de várias línguas em sua insistência em não destacar uma língua em detrimento de outras” (*ibidem*, p. 13). Em consonância com Bulla (2014), ao escolhermos o termo PLA, contrapomo-nos – ao mesmo tempo em que abrangemos – a denominações tais como “língua estrangeira”, “segunda língua”, “língua de herança” ou “língua de imigração”. Concordamos, ainda, com Schlatter e Garcez (2009) que acreditam que o uso do termo língua adicional enfatiza o acréscimo de outras línguas adquiridas pelos indivíduos ao seu repertório inicial e igualmente destaca todas as demais *adições* que o conhecimento e uso dessas demais línguas podem trazer para as vidas de seus falantes⁸.

Pode-se estranhar, todavia, o fato de que, ainda nesta seção, tenhamos diferenciado PLA de PLAc. Se até este momento viemos defendendo o uso de língua adicional como abrangente de outros termos, por que diferenciamos, então, Português como Língua Adicional (PLA) de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)? Ora, esta escolha também figura como política linguística. PLAc tem sido utilizado para fazer referência ao ensino do português para imigrantes de crise (CLOCHARD, 2007) no Brasil. O uso dessa terminologia tem como objetivo evidenciar e visibilizar esse contexto de ensino, pesquisa e extensão, buscando fomentar o interesse por esse campo, bem como pela sua institucionalização, ainda bastante incipiente no país. Nesse sentido, em consonância com Lopez (2016; 2018), ainda que a prática docente em PLAc possa se assemelhar, em alguns

⁸ Todavia, com isso, refletimos também sobre o perigo de, ainda que com boas intenções, o conceito de língua adicional contribuir para o apagamento de conflitos e exclusões existentes no âmbito das políticas linguísticas que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas adicionais. É emblemático, por exemplo, que a aprendizagem do português por falantes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) não seja abrangida por muitas das pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de português para indivíduos que não a têm como língua materna.

momentos, a outras realizadas na esfera do PLA, seus campos de atuação e pesquisa são distintos. Por isso a necessidade de ressaltá-la com uma denominação particular e, assim, sublinhá-la como uma especialidade, considerando o próprio ato político que usar tal designação representa.

Endossamos, deste modo, a concepção de Lopez e Diniz (2018) sobre PLAc, entendido por esses autores como

a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) – integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” (BIZON, 2013, p. 123). [...] O PLAc não pode ser visto como uma mera “adaptação” de saberes já produzidos no PLA. Tampouco pode ser considerado uma especialidade “completamente diferente” de todo e qualquer outro contexto de ensino de PLA, como temos podido observar em certo discurso que já se sedimenta na área, sem uma efetiva discussão sobre quais são essas especificidades, para além dos aspectos da superfície. [...] Nesse sentido, o PLAc é uma especialidade transdisciplinar, que demanda um contínuo diálogo com diferentes campos – a exemplo da Antropologia, da Ciência Política, das Ciências Sociais, do Direito, da Geografia, da História, da Linguística, da Psicologia, da Psicanálise e das Relações Internacionais –, bem como com distintas entidades da sociedade civil [...] (LOPEZ&DINIZ, 2018, s/p).

É importante esclarecer, no entanto, que PLAc é um termo cunhado no contexto europeu, usado mais especificamente no âmbito do Programa “Portugal Acolhe - Português para Todos”, desenvolvido pelo governo português. Por essa razão, concordamos com Anunciação (2017; 2018) quando assinala que a transposição do termo PLAc, para o contexto brasileiro, deve ser sempre problemati-

zada, principalmente para evitar reproduzir “relações assimétricas de poder e de saber” que, frequentemente, marcam as políticas migratórias dos Estados-nação (ANUNCIACÃO, 2017, p. 46). Além disso, vale reiterar que, ainda que preferamos utilizar o termo PLAc neste trabalho, acreditamos na importância de sempre considerarmos um “acolhimento em línguas”, pautado em uma perspectiva multilíngue e transcultural⁹, conforme defendem Bizon e Camargo (2018).

Considerando as discussões apresentadas até aqui, passamos a tratar da formação de professores para o ensino de PLAc, justamente por considerarmos o quanto esses profissionais também são constituídos e constituem a política linguística que orienta sua prática e estão envolvidos, nessa mesma prática, por complexas questões que perpassam os processos de ensino-aprendizagem de línguas adicionais ou de acolhimento, como estamos expondo neste capítulo.

O ensino de línguas no Brasil é, continuamente, desafiado por aspectos relevantes da política linguística que o tange (MONTE MÓR, 2013). Monte Mór (*idem*) explica que uma política de ensino pode ser velada ou revelada pela prática de um docente. Isso se dá caso esse profissional tenha (ou não) passado, durante sua formação, pelo fundamento político-educacional que, como salienta a autora, se faz presente tanto no planejamento de ensino quanto em sua metodologia. Essa autora, ainda, salienta o fato de que, já há muito tempo, a formação de professores tem dado ênfase ao “como ensinar”, deixando pouco espaço no currículo para reflexões e debates que levem esses profissionais a se sentirem seguros para participar de forma agentiva nas discussões e elaboração de políticas presentes em propostas de ensino que orientam suas práticas. Assim sendo, esses professores acabam por se enxergarem apenas como implemen-

⁹ Um importante instrumento que podemos mencionar como exemplo de uma política linguística nesse sentido é a criação do Núcleo de Línguas Estrangeiras, que passou a funcionar na Educação Integral da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (MG) em 2018. O objetivo do Núcleo é realizar ações de ensino de Línguas Estrangeiras Modernas para os estudantes da rede, contemplando o ensino de LIBRAS para ouvintes, além do ensino de Português para alunos estrangeiros e alunos brasileiros surdos. Dentre os principais avanços dessa legislação, a nosso ver, está o reconhecimento - ainda que indiretamente - do Português e da LIBRAS como línguas adicionais também para brasileiros surdos e ouvintes, respectivamente, conseqüentemente refutando o mito de um Brasil monolíngue. Ademais, é importante ressaltar que uma das instruções basilares do Núcleo consiste em “valorizar a diversidade cultural e étnica e fomentar o combate ao racismo e à discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (BELO HORIZONTE, 2018).

tadores ou aplicadores de políticas linguísticas de planejamento sobre as quais não opinaram nem decidiram.

Nesse sentido, destacamos o modo como poderia se construir a formação do professor, conforme defende Nóvoa (1992): não pela acumulação de conhecimentos e técnicas aprendidas de forma vertical, mas por meio de um trabalho de “reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (*ibidem*, s/p) que não se faça apenas individualmente, mas em um trabalho colaborativo com outros professores. Assim, no processo de formação docente, deveriam ser valorizados os saberes trazidos pelos próprios professores em formação, pois, no encontro desses múltiplos saberes, são constituídas novidades de saber, novidades de práticas e novidades de modos de formação. Os saberes emergentes das práticas profissionais desses professores poderiam, portanto, contribuir para sua própria formação e para a formação dos outros participantes desse mesmo processo.

Por fim, as noções de interculturalidade e a educação do entorno, como concebidas por Maher (2007), também nos parecem de fundamental relevância na formação de professores que atuam no contexto de línguas adicionais ou de acolhimento. No entanto, esses profissionais precisam, constantemente, refletir criticamente sobre o que entendem como empoderamento de seus estudantes. Não basta conscientizá-los de seus direitos, politizando-os: é necessário, como salienta Maher (*idem*), considerar a necessidade de que se estabeleçam legislações que os favoreçam e, também, que se promova uma educação do entorno para que estes sejam garantidos e respeitados.

Considerando as discussões que propusemos presentemente, passamos à discussão dos registros desta pesquisa.

3. PELO CAMINHO: REGISTROS E ANÁLISES

Conforme mencionamos anteriormente, os registros que analisaremos aqui foram gerados por meio da aplicação de questionários¹⁰. Nossas análises

¹⁰ Tais questionários foram desenvolvidos, pelas autoras, com o uso da ferramenta Formulários do Google e enviados por e-mail, em sua forma digital, aos participantes. As autoras enviaram

se desenvolveram sob o paradigma qualitativo e são de cunho interpretativista (MOITA LOPES, 1994), baseadas no referencial teórico previamente discutido e nos pressupostos da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Com o objetivo de facilitar o acesso às informações sobre os participantes desta pesquisa, faremos, a seguir, uma breve apresentação geral destes, tendo como base as informações compartilhadas por eles nos questionários¹¹:

1. **Dadaab:** Gênero masculino. 22 anos. Ensino Médio completo e Graduação em Letras em andamento. Experiência de ensino em um projeto de extensão da Faculdade de Letras da universidade federal na qual realiza seu curso de graduação atualmente.
2. **Nakivale:** Gênero feminino. 35 anos. Mestrado completo e doutorado em andamento. A participante não informou a área em que cursou seu mestrado e tampouco a área em que está desenvolvendo seu doutorado atualmente. Desde 2005, dava aulas para diferentes níveis de aprendizagem de PLA e também é aplicadora do exame Celpe-Bras. Começou a dar aulas de PLAc por demanda de uma ONG local, assim como da Secretaria da Educação da cidade onde mora. Devido a essa demanda, criaram um projeto de atendimento a imigrantes em 2013 por meio da universidade federal à qual se vincula até o presente.

esses questionários e o convite para participação na pesquisa para alguns de seus contatos que, voluntariamente, aceitaram participar mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) on-line que acompanhava o questionário principal da pesquisa. Os questionários, bem como o TCLE, utilizados neste trabalho encontram-se disponíveis em: <<https://goo.gl/forms/Bmeg5KMD3XArUyKa2>> e <<https://goo.gl/forms/CeREjSEyN7Ut0u8m1>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

¹¹ Todas as informações apresentadas foram reunidas a partir das respostas desses professores ao formulário on-line. Os nomes dos/das participantes da pesquisa foram substituídos para preservar sua identidade, conforme exigências de ética de pesquisa. A escolha dos nomes, porém, não foi feita de forma arbitrária. Estes são os nomes dos principais campos de refugiados espalhados por diferentes países do mundo, apresentados por reportagem da EBC Agência Brasil no ano de 2016, no dia 20 de junho, Dia Mundial do Refugiado, de acordo com resolução aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) aprovada em 2001. Com isso, buscamos, mais uma vez, visibilizar a seriedade e urgência de que sejam tratados temas que envolvem a crise migratória mundial. A reportagem está disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-06/no-dia-mundial-do-refugiado-conheca-os-campos-que-acolhem-milhoes>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

- 3. Dolo Ado:** Gênero feminino. 57 anos. Especialização em Ensino de Línguas Mediado por Computador e mestranda, atualmente, em Linguística Aplicada. Durante o mestrado, foi indicada por seu orientador para dar aula de PLA para três irmãos chineses, matriculados em uma escola municipal. No ano seguinte, a mesma escola lhe solicitou que seguisse o trabalho, porém, com uma estudante síria. É professora de PLA há mais de 20 anos. Até 2014, seus alunos eram, majoritariamente, adultos funcionários de empresas internacionais.
- 4. Kakuma:** Gênero feminino. 24 anos. Graduação completa em Letras. Deu aulas de PLA por um ano e, posteriormente, foi professora de PLA no Módulo de Acolhimento para o Programa Mais Médicos para o Brasil. Também atuou no ensino de PLA por um semestre em uma escola de idiomas. Participou de um treinamento de PLA em uma empresa para a qual ministrou aulas particulares e participou de projetos de extensão de sua faculdade durante a graduação. À época, foi professora de PLA no Centro de Extensão de sua faculdade e ministrou aulas de PLAc para um curso de português voltado para estrangeiros em situação especial de permanência no Brasil, no qual se incluíam tanto refugiados como imigrantes com visto humanitário.
- 5. Zaatari:** Gênero feminino. 37 anos. Mestrado completo em Linguística Aplicada. Doutorado em andamento na mesma área. Enquanto morou nos Estados Unidos, teve uma breve experiência dando aulas de português para expatriados que viriam para o Brasil. Além disso, foi professora de PLA em uma escola de idiomas. Também ministrou aulas particulares de PLA. Passou a ter contato com o ensino de PLAc em 2016, em seu primeiro ano de doutorado, quando decidiu mudar seu foco de pesquisa para o ensino de português em contexto de migração de crise. Zaatari passou a atuar como educadora voluntária, no ano de 2016, em uma instituição de cunho religioso que acolhe refugiados na cidade onde mora. Ela seguiu seu trabalho no projeto até 2017.
- 6. Ain Al-Hilweh:** Gênero masculino. 27 anos. Graduação completa. O participante não mencionou o curso em que se graduou. Antes de atuar no ensino de PLAc em uma ONG na cidade onde mora, Ain Al-Hilweh

não havia tido experiência com a área de PLA. Porém, menciona que atuou no ensino de línguas durante toda a sua formação.

- 7. Sahrawi:** Gênero feminino. 51 anos. Mestrado completo em Educação. Doutorado em Linguística em andamento. Antes de atuar diretamente no ensino de PLAc durante seis meses em um centro de atendimento de imigrantes, Sahrawi não tinha tido experiência com o ensino de PLA.
- 8. Yida:** Gênero feminino. 32 anos. Mestrado completo e doutorado em andamento. A participante não informou a área em que cursou seu mestrado e tampouco a área em que está desenvolvendo seu doutorado atualmente. Dá aulas de PLA desde 2009 para diversos públicos de diferentes nacionalidades e níveis de proficiência. Teve contato com o PLAc em uma disciplina de pós-graduação e, depois dessa experiência, começou a ministrar aulas de português para imigrantes deslocados forçados em uma instituição de acolhida de imigrantes de diferentes nacionalidades. Ministrou aulas nesse contexto por cerca de um ano. Também atuou como professora particular de uma família recém-chegada ao Brasil por meio de um processo de imigração forçada.

Considerando os perfis dos participantes, podemos destacar algumas informações iniciais. No que diz respeito à sua formação acadêmica, um dos participantes está realizando curso de graduação em Letras, dois possuem graduação como grau máximo de sua formação (uma delas menciona que sua formação é em Letras e, a outra, apesar de mencionar experiência com o ensino de línguas, não deixa claro qual seria seu curso de formação), uma está realizando mestrado em Linguística Aplicada e quatro estão desenvolvendo doutorado em Linguística ou Linguística Aplicada. Esses dados são interessantes, uma vez que como já mencionamos anteriormente, este não é, em geral, o perfil comum daqueles que ensinam PLAc no Brasil. Conforme destacado por diferentes autores (AMADO, 2013; LOPEZ, 2016; dentre outros), muitos docentes que atuam nesse contexto são voluntários que não necessariamente tem alguma formação no ensino de línguas adicionais ou no contexto específico de PLAc. O perfil dos participantes de nossa pesquisa pode ter sido este, acreditamos, porque enviamos os questionários a profissionais que conhecemos durante nosso próprio

percurso no processo de ensino-aprendizagem de PLAc, consequentemente docentes que dividem conosco alguma experiência na área de PLA ou de PLAc especificamente.

Ainda no que diz respeito à sua formação docente, dos oito participantes, apenas dois afirmaram não ter tido nenhum contato com o contexto de ensino de PLAc durante todo seu percurso formativo acadêmico. Em três dos relatos, esse contato com ensino e/ou pesquisa em PLAc se deu somente no âmbito da pós-graduação; em dois, durante a graduação. Um dos participantes não deixou claro quando/como teve contato com a especialidade.

Quanto ao contexto de atuação, as experiências com o ensino de PLAc dos envolvidos nesta pesquisa, em geral, se deram em Organizações Não Governamentais (ONGs) ou em projetos vinculados a Instituições de Ensino Superior brasileiras. Os participantes têm tempo de experiência docente diferentes, tendo atuado no ensino de PLAc em períodos que vão de seis meses a cinco anos. No que tange à motivação para o envolvimento com o ensino de PLAc, os participantes revelaram que esta se deu ora por projetos com os quais se envolveram no contexto de formação acadêmica, ora por motivações pessoais, como a própria experiência sendo imigrantes em outros países e querendo contribuir com aqueles que agora estão nessa situação, ou por meio de convites de conhecidos para ajudar em ONGs que ofereciam aulas de PLAc.

Discutiremos, agora, questões relativas à formação docente no contexto de PLAc. Dentre os oito entrevistados, seis disseram não se sentirem preparados para o ensino de PLAc quando se lançaram nessa experiência. Entre os motivos pelos quais os professores afirmaram se sentirem despreparados para a prática em PLAc, destacam-se os desafios em lidar com a falta de materiais didáticos, falta de orientação para o ensino específico para crianças, falta de preparo das instituições para integração desses imigrantes deslocados forçados, falta de uma língua comum para se comunicar com os estudantes, falta de familiaridade com as culturas de seus alunos, turmas muito cheias, pouca duração dos cursos, diferenças entre níveis de letramentos dos estudantes em uma mesma sala de aula, grande rotatividade dos alunos por evasão ou chegada de novos imigrantes e, também, por pouco conhecimento ou prática que alguns desses professores afirmaram ter, ao início de sua prática em PLAc, quanto a esse contexto de ensino-aprendizado.

Pergunta do questionário: *Quando você começou a trabalhar com o ensino de PLAc/PLA/PLE para refugiados e outros imigrantes advindos de processos de migração forçada, você se sentia preparado(a) para exercer essa função? Por favor, explique.*

- **Profa. Nakivale:** “Não, visto que **esse contexto possui especificidades e uma outra dinâmica distinta do ensino tradicional de PLE** (que já lecionava há mais de nove anos quando comecei com o curso de PLAc)”.
- **Profa. Kakuma:** “Não me sentia preparada. A própria área de PLA era muito nova para mim: eu nunca tinha dado aula de português para um estrangeiro, **muito menos para um imigrante deslocado forçado!** Eu tive algum treinamento, li teoria e tinha ideia do ensino de PLA - **mas não de PLAc!** **Foi um enorme desafio para mim começar a trabalhar com os deslocados forçados,** mas, com o tempo, ganhei alguma experiência. Hoje em dia, se eu fosse dar aula de PLAc, acho que estaria bem mais preparada, **mas acho que ainda seria um grande desafio.**”

(Trechos das respostas ao questionário proposto pelas pesquisadoras. Fevereiro de 2018. Grifos adicionados.)

Se, por um lado, observamos nessas respostas uma percepção das professoras sobre possíveis especificidades do ensino de PLAc em relação ao ensino de PLA, por outro, observamos algumas possíveis essencializações (MAHER, 2007) desse contexto de ensino. Deveríamos nos perguntar sobre quais seriam essas “especificidades” e essa “outra dinâmica distinta do ensino tradicional de PLE”, expressa na visão da professora Nakivale. Seria fundamental nos questionar se existe algum consenso quanto a tais especificidades ou se elas apontam, também, para essencializações que, muitas vezes, ainda que de forma inconsciente e bem intencionada, acabam por totalizar o deslocado forçado e influenciar na forma como se dão as aulas de língua para esse público específico (LOPEZ, 2016).

Essa essencialização parece, a nosso ver, bem marcada na resposta da professora Kakuma, que afirma nunca ter dado aulas de português para um estrangeiro, e, enfatiza, “**muito menos** para um imigrante deslocado forçado!”. Que

visão da prática de ensino de português para um imigrante deslocado forçado estaria por detrás da ênfase expressa em “muito menos” e no ponto de exclamação final empregados pela professora em sua resposta? E ela continua: “Eu tive algum treinamento, li teoria e tinha ideia do ensino de PLA – **mas não de PLAc! Foi um enorme desafio para mim começar a trabalhar com os deslocados forçados**[...]”. Mais uma vez, a professora enfatiza uma grande diferença quanto ao contexto específico do ensino de PLAc, mas, contudo, não esclarece quais seriam essas diferenças capazes de torná-lo “um *enorme* desafio”. Poderíamos considerar que outras experiências no ensino de línguas em contextos diferentes daqueles nos quais a professora já tivesse atuado – não necessariamente só no caso do ensino para imigrantes de crise – poderiam, igualmente, trazer desafios a ela. De fato, também o ensino em um mesmo contexto para uma nova turma poderia ser bastante desafiador para um professor. As ênfases no discurso de Kakuma parecem, de alguma forma, apontar para uma essencialização e totalização do sujeito imigrante deslocado forçado e de suas *faltas* (LOPEZ, 2016).

Vejam, porém, outro lado dessa mesma discussão. Entre os oito entrevistados, dois professores afirmaram se sentirem preparados em sua primeira experiência de ensino de PLAc:

- **Prof. AinAl-Hilweh:** “Sim [me sentia preparado], por já possuir experiência didática no ensino de línguas. **Apenas tive de adaptar o método diante de novas demandas.**”
- **Profa. Sahrawi:** “Sim [me sentia preparada]. **Apesar de eu não ter tido formação específica em ensino-aprendizagem de português para estrangeirxs**, minha licenciatura foi em língua estrangeira e meu mestrado foi com alfabetização na EJA. Somaram-se a isso minha experiência com educação comunitária com educandos de todas as idades e o aprendizado que me foi proporcionado nos diálogos sobre a situação de refúgio, apatridia e migração forçada, nas reuniões com a [nome da ONG] e o [nome da ONG] (neste também sobre a didática de PLAc).”(Trechos das respostas ao questionário proposto pelas pesquisadoras. Fevereiro de 2018. Grifos adicionados.)

Se nas respostas das professoras Nakivale e Kakuma observamos uma possível essencialização e totalização quanto às diferenças no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc em relação ao PLA, já nos discursos de Ain Al-Hilweh e Sahrawi observamos uma aparente relativização das especificidades desse mesmo contexto. O professor Ain Al-Hilweh, afirma “**apenas**” ter adaptado seu método para o ensino de línguas às novas demandas, ou seja, ao ensino de PLAc. Por um lado, inquieta-nos a ideia da essencialização de um *método* para o ensino de línguas como uma abordagem fixa que se aplique a diferentes contextos de ensino-aprendizagem de línguas, desconsiderando a heterogeneidade dos sujeitos (MOITA LOPES, 2006), sejam eles professores ou estudantes. Por outro, pensar que “adaptar métodos” de outras experiências seja suficiente para ensinar em um novo contexto sem refletir quanto às especificidades de cada um desses contextos – Para quem ensinamos? Por que querem aprender? Realmente *querem* aprender? Ou (sentem que) precisam aprender? - é também totalizar os sujeitos, desconsiderar sua heterogeneidade e seu caráter mutável (MAHER, 2007). Notamos esse mesmo indício no discurso da professora Sahrawi, que afirmou se sentir preparada para o ensino de PLAc mesmo não tendo tido formação específica. Sua experiência advinda de sua formação em licenciatura de língua estrangeira, o mestrado sobre alfabetização na EJA e o fato de ter tido “experiência com educação comunitária”, assim como sua participação em discussões sobre situação de refúgio, apatridia e migração forçada lhe pareceram suficientes para que se sentisse preparada para ensinar PLAc. Ambos os professores, em outra parte do questionário, afirmaram não terem tido, durante sua formação educacional, experiência com estudo ou prática sobre ensino de português para imigrantes deslocados forçados.

Se comparamos as respostas de Ain Al-Hilweh e Sahrawi às respostas dos outros seis professores participantes - considerando que estes seis afirmaram ter tido experiência durante sua formação com a temática e/ou prática de ensino-aprendizagem de PLAc, enquanto aqueles dois primeiros afirmaram não ter tido essa mesma experiência - podemos considerar uma possível hipótese. Sua aparente segurança quanto ao seu preparo para o ensino de PLAc poderia advir exatamente dessa lacuna em sua formação quanto ao contexto de ensino-aprendizagem de PLAc. Não tendo conceitos pré-formados sobre o que seria o

ensino do português para imigrantes deslocados forçados, não saberiam o que esperar em seu contexto de prática. Portanto, sua expectativa seria menor. Contudo, o próprio fato de afirmarem que, para o ensino de PLAc, basta “adaptar métodos” de outros contextos de ensino de línguas (como o afirma o professor Ain Al-Hilweh) ou, aparentemente, acreditarem que uma formação específica para o ensino de PLA ou PLAc seja dispensável para o preparo daqueles profissionais que pretendem ensinar a língua nesses contextos (como parece indicar a resposta de Sahrawi), já nos parece, em si, um forte indício de que discussões sobre as especificidades do ensino de PLA e PLAc são indispensáveis na formação do professor que se dedica a essa prática.

Outro aspecto a se destacar se refere à importância dada pelos professores à formação e ao trabalho conjunto com outros agentes, tais como outros professores, orientadores de pós-graduação ou de projetos de extensão, dentre outros. É o que podemos observar nos trechos a seguir:

Pergunta do questionário: *O que te ajuda/ajudou na sua preparação (seja acadêmica, profissional ou até emocional, etc.) para exercer tal atividade/ministrar essas aulas?*

- **Prof. Dadaab:** “Academicamente, além de aprendizados que vamos somando, acredito que **uma disciplina de ensino de PLA ministrado pelo** [nome do professor] **tenha facilitado**, que fiz antes de ministrar o curso, me ajudou bastante a chegar no curso com ferramentas. Ainda na academia, **as reuniões com a coordenadora do projeto e, principalmente, as conversas com minhas parceiras de ensino, me ajudaram muito, tanto antes quanto durante**, a lidar com as dificuldades do curso e adequá-lo aula após aula. [...]”
- **Profa. Nakivale:** “**O trabalho em equipe, muitas trocas de ideias e experiências em reuniões semanais**, além da **criação de um grupo de estudos** sobre o tema para nos aprofundarmos teoricamente dentro desta temática e **a formação de professores semanal com diferentes profissionais envolvidos.**”

- **Profa. Dolo Ado:** “Obviamente, a teoria é e foi muito importante. **Mas** acho que **o que mais me ajudou mesmo foi a prática e as reuniões com outros professores e coordenadora, conversas com outros interessados. Com a prática e discussão consegui aprender com meus erros, aprimorar minhas aulas, entender, na tentativa e erro, do que o aluno precisa.**” (Trechos das respostas ao questionário proposto pelas pesquisadoras. Fevereiro de 2018. Grifos adicionados.)

Nos trechos anteriores, observamos três elementos ressaltados pelos professores como relevantes para sua prática de ensino de PLAc: sua formação, a prática e o trabalho conjunto com outros agentes envolvidos nessas práticas de ensino. Assim, como já assinalado por Nóvoa (1992), notamos que esses educadores não apontam a acumulação de conhecimentos e técnicas como sua fonte de preparo para o ensino de PLAc. Ao invés disso, sinalizam para uma formação contínua que se desenvolve no decorrer da prática e está fundamentada pela formação desses professores em diálogo constante com os outros envolvidos na experiência de ensino-aprendizagem da língua. Como fica claro pelo discurso da professora Dolo Ado, segundo a qual “*Com a prática e discussão*” conseguiu aprender com seus erros, aprimorar suas aulas e “entender, na tentativa e erro, do que o aluno precisa”, esse desenvolvimento contínuo e dialógico do professor com diferentes interlocutores – orientadores, colegas de profissão, profissionais de outras áreas e os próprios estudantes aprendizes da língua de acolhimento – contribui para uma reflexividade crítica sobre suas práticas, possibilitando (re)construções permanentes de sua identidade como professores de língua (NÓVOA, 1992) nesse contexto de ensino-aprendizagem. Como discutimos anteriormente neste trabalho, os saberes emergentes das práticas profissionais contribuem diretamente para sua própria formação e para a formação de outros educadores, revelando possibilidades diversas daquelas adquiridas em um curso puramente teórico de formação de professores de línguas adicionais ou de acolhimento.

Finalmente, acreditamos ser relevante uma última discussão a respeito da formação dos professores e professoras em contexto de PLAc. Analisemos algumas das respostas à pergunta a seguir:

Pergunta do questionário: *Você sente/sentiu falta de algo na sua preparação para ser professor(a) de PLAc/PLA/PLE para esses imigrantes? Por favor, explique sua resposta.*

- **Prof. Dadaab:** “Acho que a maior falta que eu senti diz respeito ao material a nossa disposição para esse público e **orientações de como de fato olhar para nossos alunos, desconstruindo estereótipos que facilmente sustentamos e dificultam o andamento do curso.**”
- **Profa. Dolo Ado:** “Gostaria de **estar mais preparada para não olhá-la**[a criança refugiada] **como se ela fosse uma criança desprotegida.**”
- **Profa. Zaatari:** “Sim, ainda sinto falta de um tipo de currículo e do conhecimento **do que o migrante sente ser necessário aprender da língua portuguesa, seus objetivos e planos aqui.** Sinto que faltam **materiais e cursos desenhados a partir da visão dos migrantes e não da nossa.**”

O discurso desses educadores parece apontar para o que discutimos na seção anterior, quanto à formação intercultural do professor voltada para uma educação do entorno (MAHER, 2007). Nos trechos selecionados, notamos um posicionamento autorreflexivo e crítico desses profissionais quanto à forma como olham para seus alunos e alunas e sua preocupação em *destotalizar* esse olhar, à medida que buscam por uma formação que lhes permita refletir sobre suas ações nesse processo de ensino-aprendizagem de PLAc e visibilizar a voz de seus estudantes quanto ao que é necessário se ensinar dentro da sala de aula, conforme as necessidades e interesses destes. Ao analisar o perfil desse professor e dessas professoras¹², podemos ter alguns indícios sobre aspectos que podem ter contribuído para esse posicionamento autorreflexivo e crítico, considerando experiências anteriores sendo, eles próprios, imigrantes em outros países, sua formação acadêmica e as experiências já vivenciadas no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc quando preencheram o questionário.

¹² O perfil dos professores e professoras foi apresentado na seção 2 deste trabalho.

Esse posicionamento, como salienta Maher (2007), pode contribuir para um processo de ensino-aprendizagem de línguas cada vez mais informado, respeitoso e consciente da heterogeneidade dos sujeitos (MOITA LOPES, 2006) e da tensão existente em um diálogo intercultural, o que pode favorecer o desenvolvimento de cursos de línguas adicionais e de acolhimento firmados na configuração de políticas linguísticas cada vez menos verticais e excludentes, comprometidas com uma pluralidade de saberes e experiências que constituam e sejam constituídos pelos sujeitos envolvidos em todo esse processo.

4. JORNADA QUE SEGUIE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, discutimos questões sobre política linguística no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Por meio da análise de questionários respondidos por professores que atuam ou já atuaram no ensino de PLAc, observamos alguns aspectos relevantes no que diz respeito a sua formação docente. Percebemos que, por um lado, alguns professores afirmaram que o contexto de PLAc tem demandas bastante específicas sem, no entanto, pontuarem que demandas seriam essas, o que pode apontar para uma certa essencialização do público-alvo de PLAc. Por outro lado, alguns professores pareceram relativizar essas mesmas possíveis especificidades ao apontarem que a adaptação de métodos de ensino de línguas foi suficiente para atender à nova demanda. Uma mera adaptação de métodos pré-concebidos, contudo, não nos parece suficiente para o ensino PLAc ou mesmo de outras línguas adicionais, se considerarmos a heterogeneidade dos sujeitos e contextos de ensino-aprendizagem de línguas.

Assim também, assinalamos a prevalência, nos resultados da pesquisa, da visão geral dos professores quanto à importância de um trabalho bem informado por meio do contato com outros agentes, tais como outros docentes, orientadores de pós-graduação ou de projetos de extensão, etc. Alguns desses profissionais se apresentaram bastante críticos e autorreflexivos no tratamento para com seus alunos, buscando sempre entender suas demandas e ouvir suas vozes ao invés de simplesmente partirem de uma posição pré-concebida sobre quem são esses imigrantes e quais são suas necessidades.

Diante disso, acreditamos que a formação do professor de línguas adicionais e de acolhimento deve, preferencialmente, ser perpassada por dis-

cussões sobre políticas linguísticas de forma que esses profissionais tenham a possibilidade de não se tornarem apenas executores de normas estabelecidas verticalmente, mas que, ao contrário, se reconheçam enquanto agentes fundamentais na constituição dessas políticas. Da mesma forma, consideramos que uma formação conjunta com outros participantes desse processo de ensino-aprendizagem pode favorecer um compartilhamento de saberes trazidos de suas múltiplas práticas e contribuir para uma atividade docente cada vez mais autorreflexiva, crítica e agentiva. Para tanto, uma formação de professores de PLAc firmada em uma visão de interculturalidade e educação do entorno pode contribuir para um trabalho mais respeitoso, informado e crítico desse(a) professor/professora, assim como para a configuração de cursos que procuram visibilizar as vozes e as necessidades de estudantes advindos de processos de migração forçada, e também as contribuições destes para a sociedade brasileira.

Para que esta formação seja possível, acreditamos que seja necessário um maior investimento em políticas públicas que propiciem a formação desses professores, uma ampla institucionalização da área de PLA e PLAc nas universidades brasileiras e criação de condições adequadas para que o processo de ensino-aprendizagem de PLAc se dê de forma não somente efetiva, mas, principalmente, bem-informada e melhor amparada.

REFERÊNCIAS

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*. Edição 7, Ano 4, Número 2, s/p, 2013.

ANUNCIACÃO, R. F. M. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

_____. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-36, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341/36627>. Acesso em: 24 abr. 2018.

AYDOS, M. R. Migração Forçada: uma abordagem conceitual a partir da imigração de angolanos para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, Brasil (1970-2006). 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº 021 de 20 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre a criação do Núcleo de Línguas Estrangeiras, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), a partir do ano de 2018. *Diário Oficial do Município (DOM)*, Poder Executivo, Ano XXIV, Edição N.: 5476., Belo Horizonte, MG, 15 fev. 2018. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1190657>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

BIZON, A. C. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. 445f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

_____; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino de Língua Portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R.; BÓGUS, L. M.; MOREIRA, J. B.; VEDOVATO, L. R.; FERNANDES, D.; SOUZA, M. R.; BALTAR, C. S.; PERES, R. G.; WALDMAN, T. C.; MAGALHÃES, L. F. A (Org.). *Migrações Sul-Sul*. 2ª ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p.712-726.

BULLA, G. S. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais*. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CALVET, L. J. As políticas lingüísticas. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007. 166p.

CLOCHARD, O. *Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité*. *EchoGéo*, v. 2, p.1-10 2007. Disponível em: <http://echogeo.revues.org/1696>. Acesso em: 04 jan. 2019.

DINIZ, L. R. A. *Política lingüística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. 2012. 396 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

LOPEZ, A. P. A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. 2016. 260 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

_____. A aprendizagem de Português por imigrantes deslocados forçados: uma obrigação? *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p.9-34, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301/36623>. Acesso em: 04 jan. 2019.

_____; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, Brasília, Edição especial n. 9, s/p 2018. Disponível em: <<https://googl/a4uPuK>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (Org.) *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 255-270, 2007.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E CIDADANIA (MJC). *Nota à imprensa: Esclarecimento sobre concessão de vistos humanitários aos haitianos*. Brasília: 2016. Disponível em: <<http://justica.gov.br/noticias/nota-a-imprensa-29>>. Acesso em: 02 out. 2016.

MIRANDA, Y. C. C. *Projeto “Pelo Mundo”*: a configuração de uma Política Linguística em um curso de Português como Língua Adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p.13-44.

_____. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A., 10 (2): 1994, p. 329-338.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C.; DA SILVA, K.; TILIO, R.; ROCHA, C. *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.219-236.

MOREIRA, J. B. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. *Rev. Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 85-98, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. s/p.

OLIVEIRA, G. M.; SILVA, J. I. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? *Gragoatá*, v. 22, n. 42, p. 131-153, 2017.

ORLANDI, E. P. Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: _____ (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. p. 7-10.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e Língua Inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009, p. 127-172.

MULTILETRAMENTOS E O *SECOND SPACE* NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLAC: DA TEORIA À PRÁTICA

*Bruna Pupatto Ruano*¹

*Carla Cursino*²

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tornou-se muito comum ver notícias sobre a crise de refugiados que atinge o mundo todo. O relatório *Tendências globais 2016*, publicado pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) revela que há mais de 65 milhões de pessoas forçadas a deixar o seu país de origem por diferentes tipos de conflitos. O Brasil é um dos destinos finais ou ao menos integra a rota de migração de milhares de solicitantes de refúgio. Somente em 2016, de acordo com dados da ACNUR, o país reconheceu quase 10 mil refugiados de 82 nacionalidades, a maioria da Síria e da República Democrática do Congo – países que há anos se encontram em guerra. As estatísticas da organização não mostram os milhares de migrantes haitianos, que desde o terremoto de 2010 que destruiu parte do Haiti entram em território brasileiro com visto de migração humanitária.

A cidade de Curitiba foi uma das metrópoles brasileiras que mais recebeu migrantes e solicitantes de refúgio. Assim, a partir de diálogos entre a Prefeitura Municipal de Curitiba, diversas organizações não governamentais e a Universidade Federal do Paraná (UFPR), o curso de Letras da UFPR e o Centro de Línguas e Interculturalidade da mesma instituição (CELIN/UFPR) criaram em setembro de 2013 o PBMIH - Português Brasileiro para Migração Humanitária,

¹ Universidade Federal do Paraná. E-mail para contato: bruna.ruano@gmail.com

² Universidade Federal do Paraná. E-mail para contato: cursinocarla@gmail.com

projeto de extensão cujo objetivo é a concepção de um programa de ensino, pesquisa e extensão de Português Brasileiro voltado a migrantes na condição de refugiados e/ou em situação de vulnerabilidade social. A partir das necessidades do público atendido, o projeto foi ampliado e, atualmente, trata-se de um Programa de Extensão e Pesquisa, Política Migratória e Universidade Brasileira – PMUB/UFPR, o qual se concentra no tema dos fluxos migratórios contemporâneos e na permanência de cidadãos estrangeiros, com *status* de refugiados, portadores de visto humanitário e apátridas no Brasil. O Programa conta com seis diferentes Projetos de diferentes cursos da UFPR: Letras (ensino de Português Brasileiro como Língua de Acolhimento); Direito (assessoria jurídica); Ciências da Computação (ensino de informática); História (aulas de história do Brasil); Psicologia (apoio psicológico), Sociologia (pesquisas sobre a situação do fluxo migratório em Curitiba). Além disso, o PMUB/UFPR conta com uma parceria com o curso de Jornalismo, que em seu programa produz uma emissão de rádio e um jornal sobre o Haiti. Ao todo, integram o Programa 9 professores e 88 estudantes de graduação e pós-graduação.

No que concerne às atividades realizadas no PBMIH, percebemos, desde o início do trabalho, que não havia à disposição do grupo de professores (formado pelos estudantes da graduação e da pós-graduação) materiais didáticos específicos à realidade dos alunos. Era preciso, portanto, produzir nossas próprias sequências temáticas. Partimos, sobretudo, do conceito de língua de acolhimento proposto por Grosso (2010), ou seja, do ensino de língua a um público adulto, em contexto migratório, orientada para a ação e para a interação real.

Contudo, a realidade das salas de aula do PBMIH se mostrou ainda mais desafiadora. Os professores estão constantemente diante de um grupo de alunos cuja maioria é proveniente de contextos de ensino-aprendizagem bastante diferentes do cenário brasileiro. Em outras palavras, a construção de significados de mundo para este público se faz de maneiras muito distintas da realidade brasileira. Percebeu-se, assim, que seria necessário mobilizar outros conceitos que pudessem ser aliados ao de língua de acolhimento. Chegou-se à noção de multiletramentos introduzida por Rojo (2009), que reforça a ideia de que o ensino de uma língua estrangeira a um público de contextos de ensino-aprendizado diferentes é favorecido quando se parte de sua própria cultura. Embora os conceitos teóricos estivessem sempre em debate pelos integrantes do projeto, não se sabia como

inseri-los nas unidades temáticas desenvolvidas especialmente para este grupo de alunos. Para refletir sobre a relação entre teoria e prática, criou-se em meados de 2015 um grupo de pesquisa chamado Multiletramentos em Português como Língua PLE³. São os resultados dessas pesquisas que pretendemos compartilhar neste artigo, graças aos trabalhos realizados por diversos professores neste grupo e em sala de aula.

Deste modo, os objetivos deste capítulo é ir em direção da teoria à prática. Primeiramente, pretendemos abordar nossos aportes teóricos, sobretudo o conceito de multiletramentos de Rojo (2009) e a ideia da sala de aula (e do espaço para além dela) como um *second space* em que o aluno constrói não apenas seu repertório linguístico, mas também se reconstrói como sujeito (CAMPANO, 2007). Posteriormente, apresentaremos alguns exemplos de atividades realizadas dentro do PMUB/UFPR que mostram como podemos aplicar a teoria em práticas realmente significativas aos alunos

2. DA TEORIA À PRÁTICA

2.1. Letramento e multiletramentos

As salas de aula do PBMIH são compostas, em sua maioria, por alunos provenientes de práticas educativas e culturais bastante diferentes das do contexto curitibano no qual foram inseridos pelo fluxo migratório. Um exemplo é o público haitiano, nacionalidade de grande parte dos estudantes do projeto. De acordo com DeGraff (2017), a educação nunca foi acessível a todos no Haiti. Apenas uma pequena parte da elite do país, aproximadamente 5% da população, tem acesso à escola e, conseqüentemente, ao aprendizado do francês, idioma utilizado no sistema escolar, administrativo e por grande parte da imprensa haitiana. O crioulo haitiano, língua oficial do país e a única compartilhada por todos cida-

³ O grupo de pesquisa Multiletramentos em PLE foi criado em 2015 sob a coordenação do professor Dr. Francisco Calvo del Olmo (Delem-UFPR). Professores do PBMIH e do Celin/UFPR buscavam novas metodologias a fim de aprimorar o ensino de português para alunos refugiados e para aqueles que faziam parte da configuração do Celin/UFPR, que não atende apenas intercambistas da universidade, mas também outros perfis de alunos, como estudantes do Convênio PEC-G, cuja maioria dos participantes é proveniente de práticas de letramento muito diferentes das do nosso contexto.

dãos, permanece distante do sistema educativo do Haiti, embora, como reforça o autor, conte com uma ortografia própria, além de Academia de Letras e produção literária. Vale reforçar, ainda, que o idioma é utilizado majoritariamente na oralidade pela ampla maioria dos haitianos⁴.

Além dos alunos do Haiti, o PBMIH recebe alunos de muitos outros países da América Latina, da África e da Ásia com práticas de letramento bastante distintas das adotadas pela sociedade que os acolhe. Compreendemos letramento como “um construto social que inclui as palavras, os gestos, as atitudes, as identidades culturais ou, mais especificamente, o modo de falar, de ler, de escrever e de valorizar as realidades da vida - ou seja, um modo de ser no mundo” (MASNY, 2007, p.100, tradução nossa)⁵. Não é, portanto, surpreendente que muitos alunos do projeto apresentem, em diferentes graus, dificuldades de compreensão de gêneros textuais, como um anúncio de emprego, anúncio de aluguel de um imóvel, folhetos de supermercado, etc., uma vez que sua construção de mundo, dentro da perspectiva de Masny (2007), se faz de maneiras muito distintas das vistas nos meios em que eles foram inseridos pelo fluxo migratório. Todavia, quando falamos em língua de acolhimento, falamos do ensino do idioma para um público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes e que “estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo” (GROSSO, 2010, p. 68). Diante deste cenário, surge uma importante questão: como promover o ensino de português como língua de acolhimento e, conseqüentemente, o saber fazer em língua estrangeira, quando estamos diante de um público originário de realidades linguístico-comunicativas tão diferentes das nossas?

Por meio dos estudos do grupo de pesquisa Multiletramentos em PLE, encontramos embasamento teórico que passaram a nortear as atividades dentro e fora de sala de aula do PBMIH. Rojo (2009) afirma que é preciso partir da cultura e das experiências dos próprios alunos. Além disso, segundo a autora, é necessário

⁴ DeGraff (2017) discute a situação de diglossia no Haiti e os esforços político-linguísticos lá realizados para a promoção do crioulo haitiano na cultura escrita e no sistema educativo do país.

⁵ “(...) un construit social qui comprend les mots, les gestes, les attitudes, les identités sociales, ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d’écrire et de valoriser les réalités de la vie – bref une façon de devenir dans le monde »

pensar e desenvolver atividades que considerem a multiplicidade cultural e semiótica de constituição de textos por meio dos quais ele se informa e se comunica. Assim, ao invés de apresentar, de maneira inicial, um documento autêntico de nossa cultura, é preciso partir de elementos culturais de referência do aluno e de gêneros, mídias e linguagens conhecidos por ele. A abordagem de Rojo (2009) evidencia a complexidade do trabalho do professor de língua de acolhimento, que deve ser, portanto, sempre sensível aos contextos de letramento vivenciados por seus alunos.

Ainda de acordo com Rojo (2009), o desenvolvimento de atividades deve primar pelo enfoque crítico, ético e democrático de textos e discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos⁶. Com isso, não queremos defender que este grupo de estudantes deve negar suas práticas culturais e identitárias e assimilar as da sociedade acolhedora. O intuito, como resumem Buors e Lentz (2009), é possibilitar que os alunos adquiram competências linguísticas e, também, saberes sociais para que possam ser e agir no mundo de maneira crítica. Assim, nesta abordagem, o aluno aprende a “ler, se ler e ler o mundo” (MASNY, 2001 *apud* BUORS E LENTZ, 2009, p. 131, tradução nossa)⁷.

Para colocar esta teoria em prática, é preciso que a sala de aula, e muitos espaços além dela, sejam ambientes diferentes daqueles encontrados nos cursos regulares de língua estrangeira. Todos eles devem ser acolhedores, de modo a permitir que professores e alunos leiam, se leiam e leiam o mundo.

⁶ Street (2014) apresenta um exemplo que mostra a importância das práticas de letramentos para a identidade das pessoas e sua posição na sociedade. O autor aborda o caso dos refugiados hmongs na Filadélfia (Estados Unidos), que possuem práticas letradas bastante diversas das percebidas na cidade americana em questão. Um membro deste grupo aprendeu o letramento escolar padrão e “o usou para se tornar ‘porta-voz’ de sua comunidade, servindo de mediador junto a instituições como a previdência social” (STREET, 2014, p. 125-126). Além disso, ele utilizou este mesmo saber para reunir materiais como recortes e imagens de jornais que retratavam a história recente de seu povo e que serviam para o diálogo e tomadas de decisões sobre questões identitárias deste grupo na sociedade acolhedora. Na visão de Street (2014), o letramento adquirido por este representante dos hmongs apresentava uma importante função na política e na identidade locais.

⁷ “lire, se lire et lire le monde. »

2.2. A sala de aula como um segundo espaço

Nossos currículos e programas de ensino não estão adaptados aos diferentes contextos de ensino-aprendizagem da atualidade. Neste ambiente específico, no âmbito do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), gostaríamos de refletir sobre a importância de partirmos do contexto dos nossos alunos para pensarmos nos multiletramentos na aprendizagem desse público-alvo tomando como base a história e a cultura desses sujeitos e de seus respectivos países.

Um dos autores que defende fortemente essa ideia e que utilizaremos para essa discussão é Gerald Campano (2007). Os estudos apresentados pelo autor em seu livro *Immigrant students and literacy - reading, writing, and remembering* fazem parte de um recorte de suas próprias experiências como professor. Campano lecionou durante vários anos em uma turma do quinto ano de uma escola localizada em um bairro da periferia de uma cidade da Califórnia (EUA), considerado o mais segregado da população “não hispânica branca” do estado. Seus alunos eram, em grande maioria, migrantes com uma enorme heterogeneidade no que concerne a língua materna (total de 14 idiomas distintos)⁸.

O autor baseia-se no contexto de pesquisa e interação com comunidades de diáspora. A obra inspira a construção de um novo conhecimento flexível e colaborativo no campo da educação e do letramento, envolvendo a experiência de professores e de estudantes dentro e fora da escola, além dos familiares dos alunos e de suas identidades culturais. O seu principal objetivo é explorar o papel das narrativas dos migrantes em sala de aula, reconciliando tensões entre abordagens tradicionais e abordagens mais reflexivas. Para tanto, ele nos convida a refletir sobre como introduzir essa ideia em programas e currículos tão tradicionais de ensino e nos coloca algumas questões:

O que significaria desenvolver currículos que reconheçam as identidades sociais únicas de nossos alunos, não como problemas, mas como fontes profundas de conhecimento que poderiam nos ajudar a

⁸ Campano (2007) propõe, como veremos na sequência, o conceito de *second space* a partir de sua experiência realizada com estudantes do quinto ano de uma escola norte-americana. Contudo, mostraremos que esta noção também pode ser aplicada no ensino de língua de acolhimento para o público adulto.

iluminar aspectos de nosso mundo compartilhado e informar as maneiras pelas quais conceituamos nossas pedagogias? (CAMPANO, 2007, p.16, tradução nossa)⁹.

Uma possibilidade, com a qual estamos de total acordo, seria reconhecer as experiências dos alunos como “uma fonte de conhecimento e um ponto a partir para teorizar a prática” (CAMPANO, 2007, p.18). Atualmente nosso sistema não está preparado para possibilitar condições para que nossos alunos possam desenvolver seu potencial. Segundo o autor:

É mais fácil implementar os currículos prescritos para “remediar” os problemas individuais do que criar condições intelectuais, emocionais e afetivas que permitam aos alunos utilizar seus próprios recursos culturais para realizar plenamente seu pleno potencial acadêmico. (CAMPANO, 2007, p.54, tradução nossa).¹⁰

Segundo o autor, a construção de um ambiente onde o foco esteja sobretudo nos alunos e em suas experiências propiciaria aos estudantes condições de adquirirem ferramentas para desenvolver outros letramentos, além do próprio conteúdo pedagógico. Para essa discussão o autor mobiliza um conceito principal: *The second classroom/space* (Segunda sala de aula/segundo espaço), que será mais bem explorado neste capítulo.

2.2.1. *The second classroom/second space*

Campano (2007) defende fortemente para o trabalho com migrantes e refugiados a criação de um “espaço pedagógico alternativo” ou como ele mesmo

⁹ What would it mean to develop curricula that acknowledge our student’s unique social identities, not as problems, but rather as profound sources of knowledge that could help us illuminate aspects of our hared world and inform the ways in which we conceptualize our pedagogies?

¹⁰ It is easier to implement prescribed curricula to "remedy" individual problems than to create the intellectual, emotional, and affective conditions that enable students to draw on their own cultural resources in order to fully realize their full academic potential.

denomina uma “segunda sala de aula”/ um “segundo espaço”. Esse espaço é também ideológico e “se desenvolve organicamente, seguindo as falas, interesses, desejos, formas de expressão cultural e, principalmente, histórias dos estudantes” (CAMPANO, 2007, p.40, tradução nossa)¹¹. Esse novo ambiente deve ir além da sala de aula – deve incluir a casa e a comunidade. Nele, novos diálogos e relações são construídos, pois há uma dimensão afetiva acima de tudo. Também se adiciona a ele significados pessoais e coletivos para o conteúdo dos currículos escolares padronizados. O autor afirma que o objetivo principal é colocar o foco nos alunos, em suas próprias experiências e realidades. Quando isso acontece, os alunos têm *insights* “sofisticados” dentro de sala de aula.

Neste ambiente, os estudantes são incentivados a se interessar pelos colegas. Para os alunos, na visão do autor, este trabalho é o modo que alguns migrantes possuem para lidar com suas próprias lutas e angústias, definir sua identidade ou se reconectar com suas origens que não são valorizadas no seu novo mundo. Para outros, é a maneira de dividir com os colegas novas perspectivas ou “discursar” sobre falsas concepções sobre migrantes e refugiados, aumentando a ligação entre estudantes, professores, familiares, comunidade migrante e comunidade local.

Assim, podemos unir os conceitos propostos por Rojo (2009) e Campano (2007) para proporcionar oportunidades de trabalhar atividades em que as habilidades de multiletramentos possam ser desenvolvidas. Primeiramente, se deve partir da cultura e dos gêneros que são familiares aos alunos e de suas motivações, pois se espera que eles se engajem. Posteriormente, eles são expostos a uma variedade de gêneros textuais - autobiografia, biografia, escrita de carta e de resposta para jornal são alguns exemplos possíveis. Desse modo, vamos em direção a novos letramentos. Campano (2007) propõe, ainda, que os alunos sejam encorajados a “escrever de volta” - escrita como instrumento de resposta, prática que dá voz aos alunos para contrariar estereótipos negativos vinculados muitas vezes à imagem do migrante/refugiado. São textos denominados pelo autor como “narrativas de sobrevivência”.

¹¹ “It develops organically by following the students' leads, interests, desires, forms of cultural expression, and especially stories”.

Campano (2007) alerta os professores sobre a urgência de se criar uma *segunda sala de aula/segundo espaço* com responsabilidade. Para ele, ensinar é, acima de tudo, uma prática ética.

A partir das reflexões teóricas propostas pelos autores que mobilizamos neste capítulo, apresentaremos na sequência deste artigo como o PMUB/UFPR organiza o movimento de saída da sala de aula e propõe outros espaços acolhedores e transformadores para os alunos migrantes e refugiados como complemento às aulas de PLAc. Nossa experiência durante esses anos de atuação no PBMIH evidencia que as atividades que envolvem o contexto de ensino-aprendizagem de PLAc devem transcender o ambiente formal de ensino para propiciar a integração e o acolhimento desses sujeitos de forma mais abrangente. Acreditamos não só que seja possível, mas também necessário ir além do espaço da sala de aula e construir novos ambientes para que os alunos tenham, de fato, voz ativa na sociedade e, deste modo, possam ressignificar suas trajetórias e estarem aptos a reconstruir suas vidas no país acolhedor, abertos ao aprendizado do idioma e da cultura locais.

2.3. A prática: exemplos do *Second Space*

Nesta seção, tentaremos elucidar com exemplos práticos algumas atividades desenvolvidas dentro do projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) como formas de se proporcionar esses espaços orgânicos, ideológicos, que extrapolam o território da sala de aula, propostos por Campano (2007). Escolheu-se para tanto relatar as experiências obtidas ao longo dos anos em três práticas específicas realizadas com nossos alunos e articuladas pelo projeto PBMIH, bem como pelo Programa Política Migratória e Universidade Brasileira. A saber: i) Projeto Migração e Processos de Subjetivação: Psicanálise e Política na Rede de Atendimento aos Migrantes; ii) o Método Tandem de aprendizagem, além das atividades culturais propostas pelo Núcleo de Integração do nosso projeto, dando uma atenção especial ao evento; iii) Literatura de Refúgio.

2.3.1. O projeto da Psicologia - Migração e Processos de Subjetivação: psicanálise e política na rede de atendimento aos migrantes

O projeto de extensão universitária intitulado “Migração e Processos de Subjetivação: psicanálise e política na rede de atendimento aos migrantes” é de-

envolvido no Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná, coordenado pela profa. Dra. Elaine Schmitt e está atualmente vinculado ao Programa de Extensão Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB).

Durante as práticas em sala de aula no projeto PBMIH, percebeu-se muito rapidamente que era necessário propiciar aos alunos um espaço seguro e acolhedor para que pudessem falar sobre suas trajetórias de vida de uma forma mais bem estruturada. Era necessário um ambiente propício e mediado, que desse condições a esses sujeitos para “elaborarem o processo de migração, redefinindo seus lugares, suas identidades e elaborando o luto pela perda dos vínculos estabelecidos em seu país de origem, bem como se organizarem para restabelecer sua vida e seus laços em um novo contexto social”. (FRIEDRICH *et al*, 2017, p. 85). Nesse sentido, “escutar esses migrantes torna-se fundamental para seu processo de subjetivação, já que se encontram em uma condição de exceção num novo sistema de relações sociais, atravessados por suas experiências desenraizantes” (DEBIEUX, 2012 *apud* FRIEDRICH *et al*, 2017, p. 86).

Nós, enquanto professores de PLAc, vivenciamos semanalmente em sala de aula histórias dos nossos estudantes relacionadas à guerra, morte, traumas, entre outras, isso porque ao ensinarmos a língua entramos de alguma forma no universo do outro. O grupo de professores do PBMIH tinha consciência, mesmo de maneira quase intuitiva, que, a partir do momento que esses alunos se sentissem acolhidos e tivessem um local apropriado para relatarem e elaborarem suas histórias, teriam maior sucesso no aprendizado do português. Nesse sentido, no início do ano de 2014, a coordenação do projeto entrou em contato com o Curso de Psicologia da UFPR, o qual iniciou suas atividades com o PBMIH em agosto do mesmo ano.

Desde então, a Psicologia da UFPR vem trabalhando em conjunto com os alunos do PBMIH e também com o Programa como um todo. Assim, o projeto da Psicologia almeja a “construção e o desenvolvimento de um conjunto de atividades que proporcionem a escuta aos migrantes e um trabalho no sentido de que estes subjetivem sua condição de migrantes e estrangeiros no Brasil”. (FRIEDRICH *et al*, 2017, p. 85). Segundo os autores, este projeto torna viável a construção de uma rede simbólica na qual os migrantes são inseridos e a partir da qual eles constituirão referências para ressignificar sua identidade, trabalhar suas perdas e vislumbrar a conquista de um lugar na cena social. Portanto, é um trabalho clínico que opera no político e no social.

No início da parceria entre o “Migração e Processos de Subjetivação: psicanálise e política na rede de atendimento aos migrantes” e o PBMIH, os professores de português acionavam a equipe de psicólogos (formada por estudantes da graduação e pela coordenadora do projeto) para alguns encaminhamentos individuais que chamavam atenção em sala de aula. As primeiras atividades da Psicologia se deram a partir da observação dos testes de nivelamento do PBMIH¹² e de algumas turmas específicas. Em um segundo momento, a equipe passou a estruturar as atividades que desenvolveriam em seu projeto.

Atualmente, além do acompanhamento dos atendimentos encaminhados para atendimentos psicológicos clínicos individuais, a Psicologia desenvolve semanalmente o grupo de trabalho “Vida e Trabalho no Brasil”, no qual reúne migrantes para abordar as características do universo laboral brasileiro e para prepará-los para entrevistas de emprego, e o “Diferenças Culturais no Processo de Migração” em que se abre o espaço para que migrantes possam falar sobre suas impressões acerca da sociedade acolhedora e relatar as diferenças culturais com relação ao seu país de origem.

Vale destacar o funcionamento “Diferenças Culturais no Processo de Migração”. Os debates proporcionados pelo grupo aconteciam quinzenalmente em sala de aula. A temática era decidida em conjunto com os professores e com a equipe da Psicologia. Em seguida, os professores preparavam a aula e o material didático com o intuito de introduzir o tema e, também, de oferecer aos alunos recursos linguísticos para que eles pudessem se expressar em língua portuguesa. A última hora do encontro era reservada à Psicologia, que conduzia, então, o diálogo acerca das questões propostas. Observa-se que os alunos se sentem muito à vontade para colocar suas opiniões e expressões, mesmo diante de uma turma formada por um grupo tão heterogêneo culturalmente: colegas, professores de português e psicólogos.

Além disso, a equipe da Psicologia também atende a demandas em relação à orientação profissional e orientação para estudos na universidade. Recentemen-

¹² No PBMIH, todo novo aluno que chega ao projeto com o intuito de se matricular nas aulas de português deve passar por um nivelamento no qual se avalia seu conhecimento prévio do idioma e, também, se recolhe informações a fim de obter o perfil dos alunos que integram o projeto.

te, o projeto da Letras, do Direito e também da Psicologia vem trabalhando em conjunto no acompanhamento dos alunos reingressos¹³ na UFPR.

Ressaltamos, ainda, que a Psicologia também realiza uma prática com os professores de PLAc do PBMIH. Esta atividade, denominada “Catarse Coletiva”, acontece uma vez por mês durante o curso de formação de professores de PLAc desenvolvido pela coordenação do PBMIH. Trata-se de um momento de escuta que tem como objetivo propiciar à equipe do PBMIH um *second space*, na perspectiva de Campano (2007), para que se possam relatar as histórias que emergem em sala de aula de Português como Língua de Acolhimento, que muitas vezes estão carregadas de dor, sofrimento, traumas, guerra, preconceito, e, assim, refletir sobre elas e elaborá-las coletivamente.

Após quatro anos de trabalho conjunto com nossos alunos do PBMIH, é possível observar que o projeto ministrado pela equipe da Psicologia desenvolve “uma escuta clínica que permite situar esses sujeitos na relação com a sua história e o campo social”. (FRIEDERICH *et al.*, 2017, p. 85).

Percebemos que o *second space* construído pelas ações do projeto da Psicologia é benéfico a todos os envolvidos no acolhimento dos migrantes/refugiados. No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de PLAc, é notável que os espaços de escuta propiciados pela Psicologia ajudam o aluno a melhor se situar culturalmente na nova sociedade e dão a ele acolhimento e confiança que serão levados para a sala de aula. Tais ganhos, conforme salientam Buors e Lentz (2009), são etapas fundamentais para o ensino-aprendizagem em contextos de alta fragilidade econômica, social e moral.

¹³ Alunos Reingressos: estudantes pertencentes ao Programa Reingresso da Universidade Federal do Paraná (Resolução 13/14 – CEPE). Essa resolução aprova normas para acesso de migrantes regularmente admitidos no Brasil e portadores do estado de refugiado do seu país de origem ou de visto humanitário e que tenham iniciado cursos superiores em instituições de ensino no estrangeiro aos cursos de graduação da UFPR, com fulcro no Art. 44 da Lei nr. 9474 de 20 de julho de 1997.

2.3.2. *Método Tandem: the power of the storytelling*¹⁴

O método de aprendizagem autônomo de língua estrangeira Tandem possui três bases de sustentação: a autonomia, a reciprocidade e a divisão entre as línguas. Trata-se de uma ferramenta utilizada no ensino-aprendizado de línguas estrangeiras em que duas pessoas de línguas maternas distintas participam de encontros regulares para trocas linguísticas e culturais. Um parceiro serve de modelo ao outro no aprimoramento da língua-alvo estudada. Basicamente, esse sistema “envolve pares de falantes (nativos ou competentes) com o objetivo de aprenderem, cada um, a língua do outro por meio de sessões bilíngues de conversação” (TELLES; VASSALLO, 2006, p. 83). Nesse contexto de aprendizagem, cada um dos parceiros torna-se aprendiz de língua estrangeira e tutor de sua língua materna ou de proficiência. É importante ressaltar que “os parceiros envolvidos no processo não são professores de línguas e, na verdade, nenhum deles tem o papel de ensinar o idioma, mas usam-no para compartilhar experiências, ideias e culturas” (*opcit*, p. 84).

No ano de 2007 as professoras Bruna P. Ruano e Fernanda Baukat criaram, nas dependências do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR), um projeto presencial do método Tandem. Desde o princípio, o programa tinha como objetivo organizar parcerias entre brasileiros e estrangeiros com o intuito de promover o aperfeiçoamento linguístico-cultural e também colaborar na integração dos alunos estrangeiros à comunidade local. A partir de 2013 o projeto Tandem-Celin foi reformulado e passou então a se chamar Núcleo Tandem Celin. Nessa nova reestruturação, além das parcerias relativas ao método em si, o Núcleo passou a exercer outras atividades associadas aos cursos regulares de Português como Língua Estrangeira (PLE) do Centro de Línguas e a trabalhar mais fortemente com os estrangeiros da UFPR. Nesse mesmo ano, surge o projeto PBMIH e rapidamente deu-se início a um trabalho conjunto entre o PBMIH e o Núcleo Tandem. Desde então, divulgamos o método para nossos alunos migrantes/refugiados, organizamos as inscrições e de modo que o escritório Tandem possa cadastrá-los e, na medida da disponibilidade dos inscritos, sistematizar as parcerias. A partir do momento que as duplas

¹⁴ Expressão proposta por Campano (2007) que se pode entender como "o poder da narrativa".

são organizadas, os alunos são convidados a comparecerem a um primeiro encontro mediado pelas colaboradoras do Núcleo que explicam sobre os princípios do método, disponibilizam materiais didáticos específicos para a prática e, ao final do trabalho, emitem um certificado de participação com o número de horas dos encontros descrito no documento.

De acordo com os relatórios redigidos anualmente pelo Núcleo, do início de 2013 até dezembro de 2017, foram computadas 1.361 parcerias efetuadas (Núcleo Tandem, 2018). Esse número corresponde tanto a alunos da Instituição quanto da comunidade externa à UFPR. Desse montante, 108 foram parcerias realizadas com migrantes/refugiados. Segundo dados do Núcleo, a maioria das trocas foram realizadas por haitianos, sírios, congoleses, senegaleses e venezuelanos, nessa ordem. As línguas praticadas nesses encontros foram: francês, crioulo haitiano, árabe, inglês, espanhol e português.

A partir de uma pesquisa realizada pelas coordenadoras do Núcleo Bruna P. Ruano e Norma Müller¹⁵ no início de 2017, foi proposto um recorte nas parcerias que haviam sido realizadas nos últimos anos entre brasileiros e migrantes/refugiados do projeto PBMIH. Dentre os participantes desse estudo, além dos brasileiros, tivemos a participação de estrangeiros, destes: 43,3% sírios, 30% haitianos, 23,3% congoleses e 3,4% senegaleses.

Algumas das perguntas que compunham o questionário diziam respeito justamente sobre o Tandem como um possível espaço de fala para suas histórias. Os participantes migrantes e refugiados foram questionados se durante os encontros Tandem tiveram a oportunidade de falar sobre seu próprio país e sua cultura. Quase a totalidade dos entrevistados, 93,3% afirmaram que sim, puderam se expressar sobre seu país e cultura de origem. Também foi perguntado se durante os encontros Tandem eles tiveram a chance de explicar como e por que deixaram seu país de nascimento para viver no Brasil. Para essa questão, 86,7% dos

¹⁵ Esse levantamento de dados teve como objetivo sistematizar as informações referentes ao público migrante e refugiado que já havia sido contemplado com uma parceria Tandem para uma comunicação realizada pelas coordenadoras do Núcleo na Universidade de Greifswald, Alemanha, em março de 2017: Tandem MethodeimKontext der Migration: ErfahrungenimProjekt PBMIH-UFPR / Brasilienapresentada no Congresso: ForeignLanguage Learning in Tandem for HigherEducation: Research, ImplementationandQualityAssurance.

informantes responderam positivamente e 13,3% negativamente. E finalmente questionamos se para eles o Tandem foi um espaço que possibilitou falar sobre si mesmo, sua história e suas experiências. Novamente, a grande maioria respondeu de maneira afirmativa (93, 3%).

Selecionamos a seguir alguns depoimentos de parcerias realizadas entre os anos de 2014 e 2016 entre brasileiros e refugiados/migrantes para exemplificar a discussão sobre o Tandem como um possível *second space* para nossos estudantes de PLAc.

Depoimentos participantes migrantes/refugiados:

“Foi emocionante, aprendemos muita informação nova e nos **sentimos melhor ao falar para os outros de nossa experiência**”

“Foi uma grande oportunidade de **compartilhar algumas verdades que muitos não sabem sobre o fato de deixar o seu país de origem**, familiares, amigos, cultura, para viver uma nova vida, e tentar fazer outras amizades com as pessoas de outra cultura, outro idioma.....”

“O Tandem em geral foi muito importante pra mim. Conhecer mais pessoas, aprender muita coisa sobre a cultura brasileira... Eu diria que o Tandem é complementar, **todo mundo (parceiros) aprende, e todo mundo ensina. A gente compartilha as experiências da vida real, daí a gente fica se lembrando das coisas (momentos) marcantes da vida, e consegue perceber da onde eu vim, onde eu estou agora e onde eu devo chegar.** O Tandem não é só as línguas!”

“Foi difícil e deu muita dor lembrar tudo isso, porém, **foi bom contar as histórias nossas para que a minha parceira/as outras pessoas conhecem a nossa herança e a nossa cultura linda. E também para que elas soubessem sobre ao lado em que a escuridão permanece em tempos de dificuldades e guerra**”.

Depoimentos participantes brasileiros:

“Possibilitou que as trocas de experiência fossem muito mais humanizadas porque vieram através de uma vivência real, concreta.”

“Melhorei meu entendimento sobre as pessoas que buscam uma vida melhor em outro país mesmo diante de todas as dificuldades existentes - e são muitas. **Antes eu não entendia porque arriscavam tudo. Hoje consigo perceber que buscar uma vida melhor para você e os seus, não tem barreira**, nem mesmo a do idioma.”

“É interessante, pois soube coisas de seus países que não saberia por professores”.

A partir dos depoimentos coletados fica claro o poder da prática Tandem nesse contexto específico de ensino-aprendizagem. Além disso, é possível verificar a potencialidade de se utilizar do método como um *second space* tal como proposto por Campano (2007).

Os excertos selecionados nos mostram a oportunidade que esse contexto traz para se elaborar/processar memórias recentes e antigas ao passo que são compartilhadas. Também se mostrou um espaço para se trabalhar falsas concepções sobre migrantes e refugiados e do mesmo modo desconstruir imagens pré-concebidas do migrante em relação ao Brasil. Ainda, pôde proporcionar um maior elo entre comunidade migrante e comunidade local. Percebeu-se, na prática Tandem, a construção de um ambiente de aprendizagem menos intimidador e, portanto, mais acolhedor que as salas dos cursos regulares de línguas. Isto se deve ao motivo de não haver durante os encontros nenhuma figura que represente a autoridade, não há professor e aluno, não há um coordenador e tampouco se percebe alguma relação hierárquica entre os participantes. Há uma alternância de papéis constante, ora ensino, ora aprendo algo muito positivo.

Além disso, notou-se um ponto muito profícuo para os parceiros provenientes do projeto PBMIH: encontrar durante as práticas Tandem outros estu-

dantes que estavam de fato interessados em sua língua e cultura. Deste modo, o migrante/refugiado se vê, pela primeira vez, não como aquele que precisa aprender tudo sobre a língua e a cultura do outro, mas como aquele que pode ensinar um idioma e uma cultura ainda desconhecidos para este outro. E este diálogo, como se mostram os depoimentos, é realmente transformador.

2.3.3. Atividades culturais: Núcleo de Atividades Culturais e o projeto Literatura de Refúgio

Desde 2014, o PBMIH conta com um Núcleo de Atividades Culturais, cujo objetivo é promover eventos culturais pela cidade de Curitiba de modo a mobilizar e integrar todos os agentes da sociedade envolvidos no acolhimento dos migrantes e refugiados - academia, estrangeiros de dentro e fora do projeto, instituições públicas e privadas e todo e qualquer cidadão. Desde sua criação até o momento, o Núcleo de Atividades Culturais do PBMIH¹⁶ realizou dezenas de eventos, porém, neste trabalho destacamos um, o Literatura de Refúgio.

2.3.3.1. Literatura de Refúgio: vozes da migração, exílio, refúgio e diáspora

O projeto Literatura de Refúgio nasceu em junho de 2016 sob a coordenação do professor de língua e literatura francesa do curso de Letras da UFPR, João Arthur PugsleyGrahl, e de Carla Cursino, na época mestranda em Estudos Linguísticos pela Pós-Graduação em Letras da UFPR. Junho é mundialmente conhecido como o mês do migrante e do refugiado e o Política Migratória e a Universidade Brasileira havia programado uma série de eventos com o intuito de promover em Curitiba e região debates sobre a questão da migração e do refúgio. Dentro do PBMIH, optou-se por realizar um projeto inédito: selecionar, traduzir e apresentar textos literários que abordassem a temática do deslocamento forçado ao longo do século XX em diversos países.

¹⁶ Mais informações sobre o Núcleo de Atividades Culturais do PBMIH podem ser encontradas em Ruano e Cursino (2016) e também em Ruano, Grahl & Pereti (2016).

O objetivo principal do Literatura de Refúgio é suscitar o diálogo entre estudantes, professores e pesquisadores, diversos órgãos públicos e privados e migrantes/refugiados acerca do que significa ser estrangeiro numa outra cultura e que condições este *status* impõe a toda a sociedade. A ideia é dar voz a todos representantes de todas as esferas sociais por meio de uma experiência estética - o ler e ouvir textos literários.

O projeto se configurou da seguinte maneira: estudantes de Letras e alunos do projeto PBMIH selecionam poemas, pequenos contos ou trechos de peças e romances de autores que versam sobre migração, refúgio, exílio e diáspora. Na sequência, os estudantes de Letras traduzem as obras escolhidas. A coordenação do Literatura de Refúgio organiza, então, um evento gratuito e aberto a todo o público curitibano para a leitura dos textos e um debate sobre eles e os sentimentos que eles evocam. A leitura do original das obras fica por conta dos alunos do PBMIH (e pouco importa se os presentes falam a língua dos textos originais: alemão, árabe, crioulo haitiano, espanhol, francês, inglês, polonês, entre outras). Os estudantes de Letras leem, em seguida, sua tradução. Por fim, todos são convidados ao debate sobre os temas apresentados. Vale ressaltar que a coordenação do projeto sempre fez questão de levar a experiência para além dos muros da universidade com o intuito de possibilitar que as reflexões levantadas cheguem ao maior número de pessoas possível. Assim, os eventos ocorreram no Sesc Paço da Liberdade, na Livraria Itiban e na Livraria Joaquim, todos importantes centros culturais de Curitiba.

De junho de 2016 a março de 2018, foram organizadas cinco edições inéditas do Literatura de Refúgio, a saber: “Literatura de Refúgio, 1ª edição”; “Literatura de Refúgio, 2ª edição: Expressões do Haiti”; “Literatura de Refúgio, 3ª edição: Poesia Árabe - Oriente Médio”; “Literatura de Refúgio, 4ª edição: Mulheres na Prosa e na Poesia”; “Literatura de Refúgio, 5ª edição: Literatura do Japão, China e Coreia do Sul”. Além disso, o projeto foi um dos participantes da Semana Literária do Sesc em setembro de 2017.

Ao longo de sua existência, o Literatura de Refúgio permitiu que alunos do curso de Letras e a comunidade em geral descobrissem autores e obras que não estão presentes nas grandes casas editoriais brasileiras e chegaram ao público graças às vozes daqueles que encontram, em alguma medida, refúgio em nossa sociedade. Contudo, o projeto vai além de levar ao público nomes como MaranAl'Masri, Georges Casterra, Stéphanie Melyon-Reinette, Nizar Qabbani,

entre outros¹⁷. Esta iniciativa evidencia que a literatura tem sido o campo que possibilita que indivíduos em diversas partes do mundo, em épocas distintas, registrem as inúmeras facetas impostas pela migração, pelo exílio e pela diáspora. Poemas, contos, romances têm nos relatado, a partir da estética, a relação do homem com o deslocamento forçado – deslocamento físico, identitário e cultural. Promover esta discussão entre todas as esferas da sociedade, deste novo nós, tem sido uma experiência poderosa.

É, portanto, inegável que o Literatura de Refúgio impacte seus participantes, conforme podemos observar nos depoimentos a seguir:

Os estudantes são parte integrante, pois organizam, traduzem, recitam e descobrem que a literatura pode servir de maneira a permitir empatia com a situação do migrante. Para os refugiados, essa literatura coloca palavras num sentimento, e para a comunidade, há uma necessidade e oportunidade de proporcionar tristeza e choque através da arte ou situações de sofrimento. É uma arte que nos desafia a ultrapassar a depressão provocada por não comprar um *iphone* ou o brinquedo da moda pros filhos. Há gente que sofre por motivos diferentes. A literatura permite dizer isso com a retórica de gente que se importa com a forma de dizer e, portanto, a recepção, acredito, é mais percutante (João Arthur Pugsley Grahl, coordenador do Literatura de Refúgio).

A tradução dos poemas foi uma tarefa bastante desafiadora. Ao mesmo tempo em que havia uma preocupação de que a tradução pudesse despertar no leitor uma reflexão sobre as situações apresentadas nos textos, reflexão esta que é tão importante, eu tinha a consciência de que aquelas situações relatadas eram e continuam sendo tão particulares das pessoas que passam pela experiência de migração e refúgio, que eu acho que só quem passa por isso pode

¹⁷ Muitos dos textos literários traduzidos para o Literatura de Refúgio foram publicados no jornal O Relevo entre janeiro e maio de 2017.

compreender de fato as ideias que estão expressas naqueles textos. A tradução, então, foi feita sem tanta preocupação com a estrutura formal, mas com foco nos significados, na tentativa de transmitir ao máximo a experiência que estava sendo relatada. (Rafaela Santana, aluna do curso de Letras-Francês da UFPR, professora no PBMIH e uma das tradutoras do projeto Literatura de Refúgio).

Além de habilitar um espaço seguro para a troca de experiências, a leitura dos textos ajuda a nós, estrangeiros, a saber que não estamos sozinhos nesta experiência, embora às vezes pareça. Ouvir sobre tantas experiências similares de pontos de vista diferentes realmente abre um mundo novo. (Sofia Travieso, estudante hondurenha em Curitiba e uma das participantes e apresentadoras do Literatura de Refúgio).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parte deste artigo se propôs a apresentar uma alternativa de abordagem no contexto de ensino-aprendizagem para migrantes/refugiados a partir das propostas de multiletramentos (ROJO, 2009) e do *second space* (CAMPANO, 2007). Diante de todas as descobertas que o migrante precisa realizar em seu novo contexto de vida, a primeira autora defende que a trajetória em direção a novos letramentos seja feita a partir da cultura, dos gêneros e das mídias conhecidas por este público. Nossa prática de sala de aula no projeto PBMIH tem nos mostrado que quando o professor trabalha seu conteúdo pedagógico partindo dos interesses e motivações do outro, a sala de aula - e todo espaço criado além dela - se tornam um ambiente muito mais acolhedor e, portanto, mais propenso ao aprendizado da língua e de novas construções de mundo.

Também vimos, de acordo com a perspectiva de Campano (2007), a importância de explorar o papel das narrativas dos migrantes em sala de aula e refletir sobre a relevância de partirmos do contexto dos nossos alunos, de suas próprias histórias, experiências e realidades para pensarmos nos multiletramentos e na aprendizagem desse público específico.

Ainda na visão desse autor, proporcionar oportunidades para os alunos narrarem alguns dos aspectos mais difíceis de suas vidas pode servir a uma série

de propósitos relevantes. A partir das narrativas orais é possível abrir um caminho pelo qual os estudantes têm a chance de entender e talvez ganhar um grau de controle sobre as experiências passadas que podem não ter sido totalmente inteligíveis no momento de sua ocorrência. No contexto de ensino/aprendizagem de migrantes/refugiados a narrativa oral se torna uma ferramenta importantíssima para a elaboração e ressignificação de suas próprias trajetórias. Para ele, lembrar torna-se uma ferramenta essencial para a recuperação cultural.

Na segunda parte deste estudo, houve a preocupação em demonstrar, de forma prática, como esses conceitos teóricos, principalmente o *second space* (CAMPANO, 2007) são explorados nas atividades do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH). Verificou-se, a partir dos exemplos expostos, que possibilitar ambientes acolhedores paralelos às aulas de PLAc é extremamente benéfico, tanto para o processo de aquisição do idioma local, quanto para o seguimento da reconstrução social e identitária desses sujeitos no país acolhedor. Esses ambientes devem possibilitar que os migrantes e refugiados se sintam seguros para narrarem suas histórias e, a partir dessas narrativas, terem a oportunidade de elaborar suas memórias e trajetórias.

Como mostramos na segunda parte deste capítulo, esse novo espaço sugerido, afetivo e de escuta, não deve ficar restrito à sala de aula, embora ele possa e deva acontecer no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc. O *second space* pode - e deve - ir além dos muros institucionais. Portanto, é importante mobilizar vários campos de saber e diversas esferas sociais. Para um acolhimento mais eficaz, devemos partir de uma perspectiva multidisciplinar, que é a essência da própria temática da migração e do refúgio. Somente assim vamos em direção à integração dos migrantes/refugiados na sociedade acolhedora; somente assim configuramos este novo nós.

REFERÊNCIAS

BUORS, P.; LENTZ, F. Les littéracies multiples: un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire. *Cahiers Franco-Canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n. 1-2, p. 127-150. Presses Universitaires de Saint Boniface, 2009.

CAMPANO, G. *Immigrant Students and Literacy: Reading, Writing and Remembering*. Nova York: Teachers College Press, 2007.

DEGRAFF, M. La langue maternelle comme fondement du savoir: l'initiative MIT-Haïti: vers une éducation en créole efficace et inclusive. *Revue Transatlantique d'études suisses*, n° 6/7, p. 177-199, 2017.

FRIEDRICH *et. al.* Política Migratória e Universidade Brasileira: a experiência do atendimento a haitianos e outros migrantes na UFPR. *Périplos - Revista de Pesquisa sobre Migrações*, v. 1, p. 73-91, 2017.

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

MASNY, D. Les littératies: un tournant dans la pensée et une façon d'être. In: ALLARD, R. (dir.). *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et prospectives*, Montréal: Association canadienne d'éducation de langue française, p. 157-165, 2003.

_____. Les littératies multiples en milieu minoritaire. In: HERRY, Y.; MOUGEOT, C. (dir.). *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*, Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 2007, p. 99-106.

NÚCLEO TANDEM CELIN-UFPR. Available Disponível em: em <<http://www.celin.ufpr.br/nucleo-tandem>>. Acessado em: 24 fev. 2018.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUANO, B.P.; CURSINO, C. Português Brasileiro como Língua de Acolhimento. Projeto PBMIH: um estudo de caso. *Anais do I Congresso Internacional de Linguagem*. Ponta Grossa: UFGP, 2016, p. 1176-1188.

RUANO, B.P.; GRAHL, J.A.; PERETI, E. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social. In: RUANO, B.P.; SALTINI, L.; SANTOS, J.P. (Org.). *Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula*. 1ª.ed. Curitiba: Editora UFPR, 2016, p.291-320.

STREET, B.V. *Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-Tandem: theoretical principles and research perspectives. *The Specialist*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

A PREPARAÇÃO DE IMIGRANTES PARA O ENEM: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Desirée de Almeida Oliveira¹

1. MIGRAÇÃO FORÇADA

Embora a migração tenha tido lugar em todas as épocas, as razões e circunstâncias em que ocorre podem ser as mais diversas. O mais recente relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2017) revela que mais de 65 milhões de pessoas vivem atualmente em situação de deslocamento forçado devido a conflitos, perseguições e desrespeito a direitos humanos. Para se ter melhor dimensão, 1 em cada 113 pessoas no mundo se encontra nessa condição.

Entre os deslocados forçados, 22,5 milhões têm o *status* de refugiados, dos quais o Brasil abriga 9.552, de 82 nacionalidades diferentes, segundo dados do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE). A maioria são nacionais da Síria, República Democrática do Congo, Paquistão, Palestina e Angola (CONARE, 2017). Enquadra-se na categoria de refugiado todo indivíduo que, de acordo com a Lei nº 9.474/97, seja perseguido por razão de raça, grupo social, religião, nacionalidade ou opiniões políticas; não tenha nacionalidade e, estando fora do país de residência habitual, não possa ou não queira voltar a ele em razão dos motivos supracitados; deixe o seu país de origem para solicitar refúgio em outro em função de grave e generalizado desrespeito aos direitos humanos.

No Brasil, tanto o refugiado como o solicitante de refúgio têm direito à carteira de trabalho, à inscrição no Cadastro de Pessoa Física (CPF), à saúde e

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: desiree_oliveira@outlook.com

à educação pública. É patente, porém, o fato de que tais documentos e serviços não são suficientes para a integração² da pessoa à nova sociedade. Algumas das dificuldades enfrentadas diariamente por refugiados e outros imigrantes são o desemprego ou subemprego, a impossibilidade de atuar na própria área de formação devido à burocracia na validação de diplomas, o preconceito e as dificuldades linguísticas. Sobre essa, Amado (2013) ressalta que, apesar de ser um país de imigrantes, o Brasil não possui uma política de ensino de português como língua de acolhimento, o que acarreta uma grande lacuna que organizações não-governamentais e religiosas buscam preencher, na maioria das vezes por meio do trabalho voluntário de professores com e sem formação na área.

Embora não se enquadrem no *status* de refugiados, mais de 85 mil haitianos chegaram ao Brasil nos últimos anos em busca de uma nova vida conforme Ministério da Justiça e Cidadania (MJC) (Brasil, 2016). A maioria reside nos estados de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Amazonas (FERNANDES; FARIA, 2016). Em Minas Gerais, há um grande fluxo de imigração para Belo Horizonte e cidades da região metropolitana como Contagem, Esmeraldas e Ribeirão das Neves (CASTRO; DAYRELL; SILVA, 2016). Dados da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e da Secretaria de Direitos Humanos e Participação Social estimam que a população haitiana no estado seja de 5 a 10 mil pessoas.

Segundo Baeninger (2016), a imigração haitiana para o Brasil, a partir de 2010, dá continuidade ao processo emigratório histórico do Haiti, ao mesmo tempo em que coloca o Brasil na rota das migrações internacionais no século XXI. Ao considerar a história emigratória do país caribenho, a inclusão do Brasil como destino não é necessariamente uma surpresa, entretanto chama a atenção por se tratar de uma nova escolha dos imigrantes (FERNANDES; FARIA, 2016), a qual talvez possa ser explicada por restrições migratórias de países como França e Estados Unidos (FERNANDES *et al.*, 2013) e a imagem positiva do Brasil construída com a presença de militares no Haiti (SILVA, 2013). Na chegada ao Brasil, os haitianos recebem um visto humanitário e podem se candidatar à residência

² Neste trabalho, toda referência à integração de deslocados forçados à sociedade brasileira não pressupõe a assimilação linguística ou cultural desses, pois acreditamos que a integração pode e deve ocorrer com respeito e valorização do plurilinguismo e da diversidade cultural.

permanente devido à debilitada situação econômico-social no Haiti, intensificada após o terremoto de 2010.

Para que refugiados e outros imigrantes potencialmente em situação de vulnerabilidade, como os haitianos, possam se integrar mais plenamente à sociedade brasileira, algumas instituições de ensino superior (IES) têm estabelecido processos seletivos especiais para esse público, a exemplo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ainda assim, a grande maioria das IES federais requer dessa população a participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como único critério seletivo, o que dificulta o ingresso de deslocados forçados em razão de dificuldades linguísticas para a realização do exame e do fato desses haverem cursado um ensino médio diferente do que, geralmente, se espera do ensino médio brasileiro.

Uma iniciativa que tenta atenuar essa dificuldade é a do projeto Pró-Imigrantes, em Belo Horizonte, o qual oferece um curso preparatório para o Enem a refugiados e outros imigrantes residentes na capital e região metropolitana.

2. O PROJETO PRÓ-IMIGRANTES

O projeto Pró-Imigrantes visa preparar refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade que desejam participar do Enem para concorrerem a uma vaga no ensino superior. São oferecidas aulas de diversas disciplinas, a saber: biologia, física, geografia, história, linguagens, matemática, química e redação. O curso é gratuito e ocorre de março a outubro. Os professores são voluntários com formação (graduados ou com a graduação/pós-graduação em andamento) nas respectivas áreas.

Criado em 2015, o projeto conta com o apoio da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), embora não esteja vinculado à referida instituição. As aulas ocorrem de segunda à sexta-feira, das 19h às 22h, em uma sala disponibilizada pelo Colégio Técnico (Coltec), no campus da UFMG. Nas primeiras edições do curso – em 2015, 2016 e 2017 –, as turmas eram formadas por três ou quatro alunos haitianos. Em 2018, houve a matrícula de dois alunos venezuelanos. O reduzido número de alunos pode ser parcialmente explicado pelo fato de que muitos refugiados e outros imigrantes moram longe do local das aulas, têm dificuldade para custear o meio de transpor-

te, trabalham no horário do curso ou estão muito cansados para frequentá-lo após o trabalho durante o dia.

O material didático é elaborado pelo professor de cada disciplina, que o disponibiliza para os alunos por meio de fotocópias, *e-mail* ou outros recursos. Ademais, os alunos e professores recebem uma apostila com fotocópias das provas das edições anteriores do Enem, a fim de que diferentes questões possam ser trabalhadas em sala de aula. Em virtude de os alunos disporem de pouco tempo para os estudos em casa – a maioria trabalha em período integral e tem apenas uma folga por semana –, a prática com questões do exame em sala de aula é de suma importância.

Ao considerar as necessidades de nossos alunos, verificamos que o projeto Pró-Imigrantes se insere em um contexto de ensino de português como língua de acolhimento, no âmbito da preparação para o Enem, o que discutiremos nas seções a seguir.

3. O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

O Enem é considerado um exame de alta relevância, pois o resultado nele obtido impacta diretamente a possibilidade de acesso à maioria das IES federais. Em função de ser pensado para falantes de português como língua materna que cursaram o ensino médio brasileiro, falantes não nativos da língua e/ou que cursaram o ensino médio em outro país teriam, de maneira geral, maior dificuldade na realização das provas, divididas em: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e Redação.

Em última instância, o objetivo do Enem é democratizar as oportunidades de acesso ao ensino superior (INEP, 2009)³ e, de fato, a adoção do exame por parte da maioria das IES federais colaborou para que mais pessoas participassem de processos seletivos em âmbito nacional, algo anteriormente inviável para uma grande parcela da população, devido aos custos com viagens e taxas de inscrição associadas com a participação em diferentes vestibulares.

³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33105>> Acesso em: 17 abr. 2018.

Contudo, embora haja mais facilidade para participar dos processos seletivos, a concorrência ainda é bastante desigual em função da discrepância na qualidade da educação básica recebida e do nível socioeconômico dos participantes. Nesse sentido, Sousa e Alabarse (2009, s/p) afirmam que o Enem “apesar de poder facilitar a participação de jovens em processos seletivos de instituições de ensino superior de todo o país, não viabiliza maior chance de ingresso na faculdade, já que não incide no perfil dos vestibulandos”.

As problemáticas apresentadas se relacionam diretamente ao contexto do projeto Pró-Imigrantes, visto que nossos alunos são imigrantes em situação de vulnerabilidade, falantes de português como língua não materna e realizaram o ensino médio em outro país, tendo tido, provavelmente, uma experiência escolar diferente da esperada de um brasileiro que participa do Enem.

4. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

O ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) se insere no contexto mais amplo do ensino de português como língua adicional (PLA) e pode ser considerado uma especialidade relativamente nova no Brasil, já que começou a se desenvolver mais fortemente nos últimos anos devido ao crescimento no número de refugiados e outros deslocados forçados no país.

Ao contrário da maioria dos contextos de ensino de PLA, nos quais os alunos geralmente aprendem o português por opção ou por uma questão de oportunidade (na universidade, na empresa, para turismo, etc.), os alunos de PLAc necessitam fazê-lo por razões mais imediatas de sobrevivência. Aprender português se torna quase sempre imprescindível para se obter um emprego, estabelecer contatos pessoais e sociais, acessar e transitar entre instituições, desempenhar atividades do cotidiano e, até mesmo, defender-se de potenciais abusos e desrespeito a direitos.

Ao considerar as particularidades e necessidades específicas de imigrantes deslocados forçados, Lopez e Diniz (2018), com base em Bizon (2013, p. 123), compreendem o PLAc como uma área que:

se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna.

Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária”.

O objetivo do PLAc é, portanto, contribuir para a integração de refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade à sociedade brasileira por meio da aprendizagem da língua majoritária do país. Contudo, tal integração não pressupõe a assimilação do imigrante, pois a identidade linguístico-cultural desse deve ser respeitada e valorizada ao mesmo tempo em que são adquiridos os saberes linguístico-discursivos da nova cultura e sociedade.

Nessa perspectiva, o conceito de língua de acolhimento transcende o âmbito essencialmente linguístico e cultural, visto que também abrange aspectos emocionais e subjetivos próprios do imigrante. Nesse contexto específico de aprendizagem, o papel do professor é fundamental para se tentar amenizar conflitos entre o aluno, a língua e a sociedade (SÃO BERNARDO, 2016). Entretanto, a consecução desse objetivo é dificultada pela raridade de políticas públicas para o ensino de PLAc. De acordo com São Bernardo (2016), a integração dos imigrantes depende do envolvimento dos poderes locais, do setor privado, da sociedade civil, das universidades e instituições de ensino.

O Projeto Pró-Imigrantes é uma tentativa de envolvimento por parte da universidade e da sociedade civil na medida em que visa preparar imigrantes deslocados forçados para a realização do Enem, e, conseqüentemente, para a integração à sociedade brasileira por meio do acesso ao ensino superior.

5. INTERCULTURALIDADE

A migração forçada se traduz no abandono do lar e, em muitos casos, no distanciamento do ambiente cultural constitutivo do indivíduo, situação que pode gerar angústia e sofrimento. Por isso, é necessário que o professor de PLAc seja sensível ao contexto delicado na vida dos alunos e os ajude a compreender a nova cultura, ao mesmo tempo em que cria um ambiente favorável em sala de aula para que esses se sintam confortáveis para expressarem sua própria cultura e contribuam com seus conhecimentos.

Assim, é importante que se aborde em sala de aula as culturas de origem dos imigrantes, o que também parece favorecer o maior envolvimento desses com a língua portuguesa (REZENDE, 2010). Ao dar a oportunidade para que eles expressem sua identidade e compartilhem aspectos culturais que lhe são próprios e caros, o professor pode contribuir para amenizar sentimentos negativos associados à migração forçada. Tal abordagem requer, porém, sensibilidade e cautela, uma vez que, quando não conduzida adequadamente, pode causar desconforto e, até mesmo, acionar lembranças traumáticas.

Feitas essas considerações, julgamos que a aula de PLAc deve ter um caráter intercultural, em vez de meramente cultural. Assim, não deve se limitar à abordagem de aspectos culturais referentes exclusivamente à cultura-alvo, mas se expandir e aprofundar ao propor um diálogo entre a cultura-alvo e a cultura de origem dos alunos. Consideramos tal diálogo essencial no contexto de PLAc, especialmente para que as aulas não assumam contornos culturalmente assimilacionistas.

6. OBJETO DE ESTUDO

Como objeto deste estudo, foi realizada uma análise qualitativa dos relatos de experiência de três professoras voluntárias do projeto Pró-Imigrantes, as quais lecionaram as disciplinas de história, linguagens e química a três alunos haitianos durante o ano de 2017. As aulas ocorreram uma vez por semana, de março a outubro, tinham a duração de uma hora e eram ministradas em português.

A professora de história possui licenciatura na área pela UFMG. Já a professora de linguagens é licenciada em Letras Português/Alemão e cursa o mestrado em Estudos Literários na UFMG. A professora de química possui bacharelado na área e cursa o doutorado em Química, também na UFMG.

As professoras participaram individualmente de uma entrevista semiestruturada com a coordenadora do projeto, guiada pelas seguintes perguntas: 1) De maneira geral, como foi sua experiência no projeto Pró-Imigrantes? 2) Como você conduzia as aulas? 3) Quais foram os seus desafios enquanto professora e o que contribuía para eles? 4) Quais desafios você crê que os alunos tiveram durante as aulas e o que contribuía para eles? 5) Como você procurava lidar com esses desafios? 6) De que maneira a questão da língua influenciou (ou não) as aulas? 7)

De que maneira a questão cultural influenciou (ou não) as aulas? 8) De maneira geral, qual é sua opinião sobre o projeto Pró-Imigrantes?

Os alunos, duas mulheres e um homem, entre 22 e 28 anos, são originários das cidades de Porto Príncipe, Cabo Haitiano e Saint Marc. O aluno chegou ao Brasil em 2013 e morava em Contagem, ao passo que as alunas imigraram em 2015, fixando residência em Belo Horizonte. Todos têm o crioulo haitiano como língua materna e são fluentes em francês. Uma das alunas também é fluente em espanhol, pois residiu na República Dominicana por 11 anos, onde completou o equivalente ao ensino médio e cursou a maior parte dos estudos. Quanto ao português, a proficiência dos alunos pode ser considerada como de nível intermediário superior⁴, embora não tenha sido realizada uma avaliação formal.

7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

De maneira geral, as três professoras avaliaram a experiência no projeto Pró-Imigrantes como bastante positiva, tendo em vista o interesse e empenho dos alunos para aprenderem e participarem das aulas. Ao perguntarmos quais desafios se fizeram presentes ao longo do curso, as seguintes respostas foram elaboradas:

Professora de história: Olha, o primeiro desafio na minha perspectiva é que eles são adultos trabalhadores. Então, eles chegavam na sala de aula exaustos, eles ficavam muito cansados. Então a gente tinha que ter o tato também de respeitar esse tempo do aluno. Então, vira e mexe eu falava, gente, se vocês quiserem ir no banheiro, tomar uma água, a gente volta.

Professora de linguagens: Eu acho que os alunos eram muito esforçados, mesmo que a gente visse no rostinho deles que chegavam cansados à noite, às vezes com sono e, mesmo assim, eles persistiam.

⁴ De acordo com as características dos níveis de proficiência estabelecidas pelo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras (BRASIL, 2013).

Professora de química: Eles também por trabalharem o dia inteiro e ter só aquele momento da aula, às vezes é muito restrito pra conseguir absorver tudo aquilo.

Conforme o relato das professoras, o desafio do cansaço era preponderante, pois os alunos trabalhavam durante todo o dia e frequentavam as aulas à noite. Também é importante salientar que tinham apenas um dia de folga por semana. Como aponta a professora de química, a rotina cansativa e a falta de tempo para se dedicar aos estudos fora da sala de aula prejudicavam a aprendizagem. Por isso, a professora de história enfatiza que era importante que se respeitasse o ritmo dos alunos.

Tal realidade é um reflexo da dificuldade de muitos imigrantes para se integrarem à sociedade brasileira, pois a possibilidade de estudar e, desse modo, obter formação e melhores empregos é prejudicada ou comprometida por fatores como as jornadas de trabalho. O fato de que as turmas do projeto Pró-Imigrantes têm sido pequenas – com o máximo de quatro alunos – é mais um indicativo de que imigrantes em situação de vulnerabilidade encontram impedimentos para estudar. Em outras palavras, não há condições facilitadoras para a integração (BORBA; MOREIRA, 2016).

Ainda sobre os desafios enfrentados na condução das aulas, as professoras responderam:

Professora de história: Eu acho que a minha preocupação é que eu quero fazer uma relação de troca. Eu tô aqui discutindo um ponto, mas contribua comigo também. Porque todos nós somos de países que viveram a mesma dinâmica de colonização, o mesmo sistema. A gente tá num mundo interligado, então vamos compartilhar, vamos criar uma hierarquia mais horizontal aqui, onde aluno e professor estão dialogando, estão se ajudando mutuamente? Isso pra mim foi um desafio porque me pareceu que o sistema de ensino que eles vieram era de uma linha mais tradicional. Que era essa questão do professor e do aluno. O professor enquanto a pessoa que detém o conhecimento e o aluno a que recebe. Não tem tanto debate entre esses dois. Então, propor uma nova forma de entender essa constru-

ção do conhecimento, de ver a educação enquanto uma via de mão dupla, que é essa troca, pra mim foi meu maior desafio. Mostrar que essa também é uma forma de ensinar e de aprender. (sic)

Professora de linguagens: O fato de eles não conhecerem os autores brasileiros. Então, quando aparecia algum numa questão, aí tinha que fazer uma pequena contextualização sobre quem era aquele autor. Mas de forma rápida para tentar fazer mais questões. Eu acho que era mais isso mesmo. O desconhecimento deles dos autores brasileiros, mesmo os que são considerados cânones.

Professora de química: Eu não sei se era em todas as aulas, mas como em química eu acho que eles não tinham uma base muito boa, então às vezes eu acho que eles não perguntavam muitas das coisas. Mas eu não sei com química, eu acho que eles tinham uma certa dificuldade justamente por não ter uma base. (...) não vou nem falar que não têm uma base de química lá, vai ver lá é ensinado diferente do que é aqui. Vai ver lá eles trabalham com outras coisas que a gente não trabalha aqui. O que a gente explica aqui no Brasil não é de conhecimento deles.

As três respostas sinalizam para aspectos relacionados a possíveis diferenças entre os sistemas escolares brasileiro e haitiano, as quais repercutem no processo de ensino e aprendizagem das disciplinas em questão. A professora de história deseja estabelecer uma relação de autoridade mais horizontal – para promover o intercâmbio e a construção de conhecimentos –, porém isso causa estranhamento nos alunos em razão de estarem, provavelmente, habituados a uma relação de autoridade mais vertical com seus professores. Em relação à tentativa de estabelecer o diálogo e a troca pretendidos, a professora afirma: “pra mim foi meu maior desafio”.

A professora de linguagens chama a atenção para o fato de que os alunos não conheciam os autores da literatura brasileira, os quais, é claro, não são lidos e estudados no contexto escolar haitiano. Dessa maneira, era necessário que a professora apresentasse os autores pela primeira vez aos alunos, fazendo uma

pequena contextualização para, em seguida, praticar as questões cobradas na prova de Linguagens do Enem. A professora de química, por sua vez, comenta sobre a base dos alunos na disciplina, considerada, em um primeiro momento, insuficiente. Posteriormente, ela reformula sua opinião afirmando: “não vou nem falar que não têm uma base de química lá [Haiti], vai ver lá é ensinado diferente do que é aqui[Brasil]. Vai ver lá eles trabalham com outras coisas que a gente não trabalha aqui.”

Os comentários acima indicam algumas possíveis diferenças entre os dois sistemas escolares. Considerando que o Enem é um exame pensado para brasileiros e avalia o conhecimento de conteúdos relativos ao ensino médio cursado no Brasil, questionamos a adequação desse como instrumento de seleção para refugiados e outros imigrantes, tais quais os haitianos, que buscam acesso ao ensino superior. Julgamos que processos seletivos específicos para esse público, como já ocorrem em algumas IES, constituem uma alternativa mais adequada, principalmente, tendo em vista a situação de vulnerabilidade em que muitos imigrantes se encontram, o que requer políticas públicas para que o atual quadro se reverta.

A seguir, a professora de história compartilha outra experiência vivenciada com os alunos, na qual conversam sobre terem acesso restrito à *internet*, dificuldade comum entre refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade. Essa questão demandou que a professora modificasse a maneira como disponibilizava o conteúdo da disciplina para estudo.

Professora de história: No início eu levava o computador e projetava, usava o *data show* e tal. Aí os meninos falavam “tá muito difícil, você tá falando rápido e a gente não tá tendo tempo de copiar no caderno”. “Relaxa, eu mando por *e-mail*”. No início ficou assim, depois não. As meninas vieram conversar comigo no privado, falando que não tinham acesso à internet fácil. Então, ter acesso ao material que eu enviava estava sendo um fator limitante, que o quadro era uma opção melhor. Mas no início me assustou porque a gente acha que copiar no quadro é uma coisa muito tradicional, assim e tal. Mas depende do contexto. Naquele contexto era a solução mais democrática que eu encontrei. Foi o *feedback* deles. Porque eu não tinha percebido.

Especificamente sobre o uso da língua portuguesa, as professoras relatam:

Professora de linguagens: Eu via dificuldade neles em relação ao vocabulário, por ser outra língua mesmo. Então, às vezes apareciam palavras no enunciado ou nas alternativas que eles não sabiam o que significavam.

Professora de química: Tinha muitas vezes que eu tinha que: “você conhece essa palavra?”. Eles falavam: “não”. “Então, vamos lá, vamos tentar explicar o que significa essa palavra, o que significa essa expressão, o que é esse termo.” Várias vezes eu tinha que fazer isso. É bom porque assim pra mim foi uma coisa de explicar o mais claro possível um assunto. Porque o que eu explicaria pra uma pessoa que entende português perfeitamente não é como eu explicaria pra eles. Então, pra eles é bem mais claro assim, colocando no dia a dia pra eles entenderem o contexto que a gente tá falando da forma mais clara possível. (...) Tentar trazer coisa do dia a dia que eles já têm costume de falar, de entender. E algumas vezes que eles não entendiam as palavras, tentar traduzir pra eles, explicar de outras formas, essas coisas.

Segundo as professoras, o vocabulário era uma dificuldade para os alunos. Vale lembrar que as questões do Enem são escritas na modalidade formal da língua portuguesa, o que requer do participante um domínio mais amplo dessa. Ademais, cada área do conhecimento possui um vocabulário específico que também deve ser compreendido. No caso dos alunos, que não têm o português como língua materna, fez-se necessário um trabalho voltado para tais aspectos, a fim de que os enunciados e alternativas do exame pudessem ser interpretados.

É interessante notar que, embora sem formação em PLA ou PLAc, a professora de química menciona estratégias específicas para o ensino de vocabulário, as quais avaliamos positivamente. Uma das dificuldades do projeto Pró-Imigrantes é a formação dos professores para que esses saibam lidar com as dificuldades linguísticas dos alunos. Até o momento não foi possível conduzir cursos ou treinamentos nesse sentido. Em função da própria natureza do voluntariado, os profes-

sores não dispõem de tempo extra para a capacitação e há uma alta rotatividade entre eles ano a ano.

Outros comentários relacionados a aspectos linguísticos são apresentados a seguir.

Professora de história: Influenciou [a língua portuguesa] bastante na aula de história porque, como em outras disciplinas, a gente tem nossos jargões, né? Isso no início eu percebi que estava causando uma desmotivação dentro da sala de aula quando nós íamos fazer exercícios do Enem. Mas causava uma desmotivação não só por uma questão de eles não terem esse vocabulário, era uma questão de uma limitação minha que estava pegando os exercícios lá do Enem, as propostas de atividade, e não estava adequando aquilo para o meu público. Eu estava só trazendo e vamos fazer. Aí, os meninos achavam que era muito difícil, que eles não eram capazes e estavam falando que não queriam fazer o exercício. Todo final de aula eles falavam: “[nome da professora], a gente não quer mais fazer esse tipo de exercício”. Eu: “poxa, gente, mas é o que cai no Enem”. Aí conversando com alguns colegas meus da licenciatura que trabalham com meninos do ensino médio ... eles falaram: “nossa, mas você não tá pegando o material, fazendo uma interpretação e reescrevendo para os seus alunos. Porque eles são estrangeiros”. Eu falei: “oh, vocês fazem isso?”. Eles: “sim”. Aí eu peguei os exercícios do Enem, reescrevi numa linguagem mais fácil, mais acessível. Mas ainda assim, aqueles jargões de história estavam ali presentes. Levei para a sala de aula e de novo eles ficaram cansados. Aí, no final, eu perguntei: “gente, por que tá tão difícil fazer os exercícios?” Eles falaram: “tem um monte de palavra aqui que a gente não sabe o que é”. Eu falei: “então vamos fazer o seguinte, primeiro vocês fazem uma leitura livre da proposta de atividade, circulam todas as palavras que vocês não entenderam e aí nós vamos discutir.” (...) a gente escrevia no quadro as palavras que causaram dificuldade e a gente começou a criar um glossário da história. Aí eu vi que o interesse deles em responder os exercícios foi melhorando. Então não foi

tanto uma barreira deles com a língua portuguesa, mas foi mais uma limitação minha de não entender que eu precisava adequar a minha metodologia pra que eles se desenvolvessem.

Professora de química: eu normalmente explicava o assunto, dava um embasamento teórico, levava alguns exercícios que eu fazia pra eles mais assim diretos. Porque o Enem tem um texto muito grande que pra eles é muito difícil. Então, uma interpretação pra eles é sempre muito difícil. Aí no final da aula eu dava esses exercícios pra eles. Às vezes dava pra fazer em casa, eles sempre faziam. Aí eu corrigia na aula seguinte, partia para os exercícios do Enem que eles sempre tinham maior dificuldade por causa da interpretação. Às vezes eu ficava mais um tempo no Enem pra eles praticarem mais. Eu acho que como o Enem tem muito texto e, às vezes, ele enrola até chegar na pergunta que ele quer, eles ficavam meio perdidos ali. E também o nível que às vezes é um nível mais acima, porque o Enem tem ficado mais difícil ao longo dos anos, pelo menos em química eu percebi. Então, hoje em dia ele pede algumas coisas que eu acho que nem os brasileiros têm no ensino médio, que dirá eles aqui [no Pró-Imigrantes]. Então eu acho que tem ficado bem difícil, coisa que às vezes não dá tempo de a gente dar, porque é muito profundo. (...) Eu acho que dificulta um pouco tanto na aula quanto principalmente na hora de fazer a prova porque tem a questão do tempo. Então, eu acho que eles demoram pra conseguir ler e interpretar aquilo. Então, como o Enem tem tempo, então eu acho que um grande problema pra eles é sempre o tempo pra conseguir resolver a questão. Mas eu acho que tem tanto da parte deles de falar, de perguntar alguma coisa e de entender o que a gente tá falando com clareza. Que mesmo que eles entendam um pouco, eu acho que não é como a gente que tem uma língua nativa entende, né? Então, eu acho que tem uma certa dificuldade pra entendimento real do que a gente tá falando.

De acordo com a professora de história, os alunos se sentiam desmotivados para fazerem os exercícios retirados do Enem, pois não conseguiam

entender boa parte do vocabulário contido nas questões: “os meninos achavam que era muito difícil, que eles não eram capazes e estavam falando que não queriam fazer o exercício”. Na tentativa de explicar aos alunos sobre a importância daquela prática, a professora disse: “poxa, gente, mas é o que cai no Enem”. Percebemos, assim, o conflito vivenciado pelos alunos e professora, pois o que já poderia ser uma dificuldade para falantes nativos do português, torna-se ainda mais difícil para não nativos do idioma.

A fim de amenizar as dificuldades, a professora recorre à estratégia de simplificar a linguagem das questões e criar um glossário de história junto com os alunos. A partir de então, percebe-se uma maior motivação e aprendizagem por parte desses. A professora conclui: “Então não foi tanto uma barreira deles com a língua portuguesa, mas foi mais uma limitação minha de não entender que eu precisava adequar a minha metodologia pra que eles se desenvolvessem.” Na mesma perspectiva de adequação, questionamos novamente o Enem enquanto instrumento de seleção para o ensino superior no caso de refugiados e outros imigrantes e defendemos processos seletivos específicos para esse público.

A professora de química aponta outros aspectos que demonstram a inadequação do exame no sentido que temos discutido. Segunda ela: “o Enem tem um texto muito grande que pra eles é muito difícil. Então, uma interpretação pra eles é sempre muito difícil”; “o Enem tem muito texto e, às vezes, ele enrola até chegar na pergunta que ele quer, eles ficavam meio perdidos ali”; “como o Enem tem tempo, então eu acho que um grande problema pra eles é sempre o tempo pra conseguir resolver a questão.”

Enfocando a dificuldade de interpretação dos enunciados, a professora ressalta que esses são muito longos e pouco objetivos. Além disso, o tempo alocado para a realização do exame é insuficiente, pois os alunos necessitariam de um período mais longo para ler os textos e resolver as questões. Outro ponto enfatizado é: “o Enem tem ficado mais difícil ao longo dos anos, pelo menos em química eu percebi. Então, hoje em dia ele pede algumas coisas que eu acho que nem os brasileiros têm no ensino médio, que dirá eles aqui”; “coisa que às vezes não dá tempo de a gente dar, porque é muito profundo.” Nessas falas sobressaem aspectos do conteúdo do Enem que, segundo a professora, vão além do que um estudante brasileiro estudaria no ensino médio. Sendo assim, tam-

pouco os alunos do Pró-Imigrantes o estudariam, pois os professores não têm tempo de abordar conteúdos mais profundos em um curso com poucas horas de aula por semana.

No próximo relato, verificamos a prática de uma abordagem intercultural em sala de aula, à medida que a professora busca estabelecer um diálogo entre a história do Brasil e do Haiti. Observamos que ao assumir uma postura culturalmente sensível, a professora valoriza a história do país de origem dos alunos, o que contribui para que eles possam melhor compreender e apreciar a história do Brasil. Antes que essa relação dialética fosse estabelecida, ressaltando as semelhanças entre os dois países, os alunos não demonstravam tanto interesse e motivação para as aulas, já que não se identificavam com a história/cultura alvo. Assim, corroboramos a análise de Rezende (2010) de que abordar a cultura de origem dos imigrantes pode favorecer o maior envolvimento em sala de aula.

Professora de história: nas aulas de história é muito difícil, principalmente na aula de história do Brasil, especificamente, essa questão de instigar no estrangeiro, instigar no outro, a vontade de conhecer sobre a minha história. Por que é importante eu, enquanto um haitiano, discutir a história do Brasil? O que isso tem a ver comigo? Eu tô estudando isso só pra fazer a prova do Enem? Pode ser que o motivo seja esse, mas eu deixava bem claro falando, “gente, a história do Brasil faz parte da sua identidade aqui e agora também. Vocês estão no Brasil, vamos conhecer como foi construída a história desse país. Como isso tem a ver também com a história do Haiti? A gente tem mais pontos em comum do que divergentes e tá tudo interligado”. (...) eu estou estudando a história do Brasil pro Enem, mas eu estou estudando a história do lugar que eu estou vivendo agora, que faz parte da minha identidade e que vai me ajudar, inclusive, a ser um cidadão mais crítico, mais participativo, que tem mais consciência dos meus direitos, sabe? (...) Eu parto do pressuposto historiográfico que a história não são blocos homogêneos de conhecimento, que cada lugar tem o seu e que isso se encerra ali. A gente tá estudando sobre o processo de colonização do Brasil. A gente estudava, discutia, discutia. Tem alguma coisa que aconteceu lá no Haiti que é

parecido? Ah, tem? O Haiti foi colônia francesa, também foi uma colônia de exploração, também teve incentivo de mão de obra vindo da África pra cá, que causou uma questão de segregação econômica e racial dentro do país. E era esse tipo de diálogo que a gente estava interligando. “Viu que o Brasil e o Haiti têm mais em comum do que diferença?” Então, a partir do que eles sabiam, do que eles tinham estudado lá no Haiti sobre a história do Haiti, a gente discutia a história do Brasil, comparava.

O próximo relato é referente a uma possível diferença cultural que influenciou na dinâmica das aulas.

Professora de história: Às vezes acontecia de os meninos falarem mais do que as meninas, tomarem a vez de fala. Então, eu tinha que às vezes pedir “[nome de uma aluna] o que você acha disso? E o [nome do aluno]? Vocês estão pensando igual?” Aí eu tinha sempre que tá intervindo assim pra que todo mundo pudesse participar. Ninguém inibisse a fala de ninguém. (...) Talvez seja uma questão cultural do próprio Haiti, do homem tomar mais a vez de fala, das meninas se retirarem mais. Ou então, pode ser também uma questão de timidez das duas alunas que tinham. Mas eu percebi que a partir do momento que a gente incentivava elas a falarem, elas se impunham, debatiam. Então eu acho que fica difícil de dizer se é uma questão de timidez, de apropriação do contexto ou de uma questão cultural lá do próprio Haiti. Mas eu acredito que era mais uma questão cultural, da dinâmica de lá, das mulheres serem mais reservadas.

De acordo com a professora, as alunas pareciam ser menos participativas nas aulas devido ao aluno tomar mais a vez de fala, inibindo as colegas. Como se trata de apenas três alunos, não podemos afirmar que tal comportamento esteja associado a questões culturais do Haiti, envolvendo papéis atribuídos a homens e mulheres. No entanto, o comentário acima é ilustrativo de diferenças culturais em potencial que podem emergir em uma aula de PLAc, contexto em que imigrantes de diversos países e culturas se encontram para aprender a língua portuguesa.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, realizamos uma análise dos relatos de experiência de três professoras do projeto Pró-Imigrantes, a fim de melhor compreender o processo de preparação de imigrantes para o Enem. Nossas considerações se dão no contexto mais amplo da migração forçada, problema humanitário de proporção expressiva na atualidade.

Primeiramente, apontamos desafios no que concerne à real integração de imigrantes deslocados forçados à sociedade brasileira, especificamente no tocante à possibilidade de acesso ao ensino superior. Acesso esse que poderia melhorar, de forma significativa, as condições de vida dessa população ao ampliar oportunidades de emprego e desenvolvimento profissional.

Os relatos de experiência das professoras sinalizam que o Enem constitui uma barreira para os imigrantes que almejam cursar uma faculdade na maioria das IES federais. A realidade socioeconômica de muitos deles impede que possam se dedicar mais eficazmente à preparação para o exame. Ademais, o Enem é pensado e elaborado para falantes nativos do português que cursaram o ensino médio no Brasil, o que coloca os imigrantes em desvantagem quase automática na realização das provas.

Desse modo, saudamos iniciativas de instituições públicas de ensino superior que já implementam processos seletivos específicos para esse público e salientamos a necessidade de que mais IES elaborem políticas no sentido de oportunizar o acesso de imigrantes aos seus quadros discentes.

Salientamos também a importância da realização de um trabalho intercultural no contexto de PLAc, visto que os alunos, distanciados do ambiente de sua cultura de origem, tendem a responder positivamente à troca estabelecida com a língua-cultura alvo. Uma abordagem culturalmente sensível foi adotada pela professora de história, ao mesmo tempo em que as professoras de línguas e química consideraram aspectos de diferença cultural na condução de suas aulas.

Por fim, enfatizamos a relevância de iniciativas como a do projeto Pró-Imigrantes que, a despeito de dificuldades diversas, trabalham para a integração de refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade à sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ACNUR – ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS/UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). *Global trends: forced displacement in 2016*. Switzerland: UNHCR, 2017. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)*. Edição 7, Ano 4, Número 2, s/p, 2013. <Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113> Acesso em: 15 mar. 2018.

BAENINGER, R. Migração transnacional: elementos teóricos para o debate. In: BAENINGER, R. *et al.* (Org.). *Imigração haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.p. 13-43.

BORBA, J. H. O. M.; MOREIRA, J. B. Integração local de haitianos em Santo André: interação entre poder público municipal e entidades religiosas. In: BAENINGER, R. *et al.* (Org.). *Imigração haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.p. 421-466.

BRASIL. *Guia de capacitação para examinadores da parte oral do exame Celpe-Bras*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-de-capacitacao-para-examinadores-da-parte-oral>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

CASTRO, M.C.G.; DAYRELL, F.C.S.; SILVA, S.R.M. Da partida à acolhida: a realidade dos imigrantes haitianos residentes na região metropolitana de Belo Horizonte e os desafios à integração social e laboral. In: BAENINGER, R. *et al.* (Org.). *Imigração haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.p. 525-549.

CONARE – COMITÊ NACIONAL PARA REFUGIADOS. *Refúgio em números*. Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2017. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/01/refugio-em-numeros-2010-2016.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

FERNANDES, D.; FARIA, A.V. A diáspora haitiana no Brasil: processo de entrada, características e perfil. In: BAENINGER, R. *et al.* (Org.). *Imigração haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.p. 95-111.

FERNANDES, D.; MILESI, R.; PIMENTA, B.; CARMO, V. Migração dos haitianos para o Brasil: a RN no 97/2012: uma avaliação preliminar. *Refúgio, Migrações e Cidadania*, v. 8, n. 8, p. 55-71, 2013.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira(SIPLE)*, edição 9,s/p,2018.

MJC – MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E CIDADANIA. *Nota à imprensa*: esclarecimento sobre concessão de vistos humanitários aos haitianos. Brasília: 2016. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/news/nota-a-imprensa-29>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

REZENDE, P. S. *A constituição identitária de refugiados em São Paulo*: moradias na complexidade do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira. 269 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2010.

SÃO BERNARDO, M. A. *Português como língua de acolhimento*: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2016.

SILVA, S. A. Brazil, a new Eldorado for immigrants?: the case of Haitians and the immigration policy. *Urbanities*, v. 3, n. 2, p. 03-18, 2013.

SOUSA, S. Z.; ALAVARSE, O. O “novo Enem” democratiza o acesso ao ensino superior e induz melhorias no ensino médio? Folha de São Paulo, 23 de maio de 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2305200909.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

LITERATURA POPULAR EM PROJETO DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES HAITIANOS¹

Laura Soares²

Larissa Paula Tirloni

Em vista dos processos migratórios existentes no século XXI, os casos de refúgio e abrigo humanitário ganharam notoriedade no Brasil, bem como no restante do mundo. Diante deste fato, é necessário repensar o espaço de discussão dado ao ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) aos novos imigrantes que chegam ao país (AMADO, 2013). O conceito de acolhimento é compreendido como o ensino de uma língua não materna, vinculado à urgente necessidade de participação social dos recém-chegados e à vivência de uma nova cultura para que, conseqüentemente, possam atuar efetivamente na sociedade e em suas organizações (ANÇA, 2003; CABETE, 2010; GROSSO, 2010). Assim, é necessário criar novas propostas de ensino do português brasileiro, adequadas aos aprendizes pertencentes a este novo fluxo migratório, significativamente formado por haitianos e haitianas.

Diante deste cenário, no presente capítulo apresentamos um Projeto de Contação de Histórias, esquematizado através de suas etapas de aplicação e das concepções metodológicas fundantes. O Projeto descrito foi realizado em um cur-

¹ Este capítulo constitui reflexões feitas a partir de Trabalho de Conclusão de Curso, produzido e orientado pelas autoras deste texto (SOARES, 2016).

² Laura Fontana Soares. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. l.fontanasoares@gmail.com
Larissa Paula Tirloni. Universidade Federal da Integração Latino-Americana.
larissa.tirloni@unila.edu.br

so de português para imigrantes, projeto de extensão vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, Santa Catarina, no ano de 2016. O eixo temático deste é a literatura popular brasileira e haitiana e o produto final um *blog* com contos populares haitianos, produzidos em língua portuguesa pelos aprendizes. A elaboração é baseada na Pedagogia de Projetos, em conformidade com os conceitos de Camps (1996), metodologia didática pautada na autonomia do aprendiz.

O desenvolvimento do Projeto se constitui a partir do entendimento de que imigrantes forçados³ necessitam de um ensino diferenciado, ligado a um diversificado saber que exige a partilha e a compreensão de aspectos culturais, dos que chegam e daqueles que os acolhem, juntamente ao conhecimento linguístico (GROSSO, 2010), sendo a literatura popular uma temática culturalmente sensível, facilitadora de uma abordagem intercultural, segundo os pressupostos de interculturalidade apresentados por Mendes (2004). No que concerne a nossa concepção de linguagem, pautamo-nos no entendimento bakhtiniano de linguagem como forma de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados, organizada por meio de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997). É válido ressaltar que o intento de aprimorar a referida prática de ensino de PLAc surgiu a partir da atuação no ensino ao público imigrante, contexto que torna o docente um pesquisador da sua prática, amparado pelo método investigativo da pesquisa-ação (TRIPP, 2006).

A fim de situar o leitor, primeiramente discorremos sobre a migração haitiana no Brasil. Posteriormente, teorizamos sobre o método e o enfoque basilares do Projeto de Contação de Histórias, a saber, Pedagogia de Projetos, ensino intercultural de línguas e a metodologia investigativa da pesquisa-ação. Na sequência, trazemos as etapas do Projeto de Contação de Histórias, juntamente às reflexões teórico-metodológicas que fundamentam sua elaboração e aplicação, com a intenção de fornecer subsídios que permitam sua adaptação e reaplicação em outros contextos de ensino. Por fim, sistematizamos as contribuições da proposta para o contexto de ensino de PLAc.

³ Optamos pelo termo “imigrante deslocado forçado” neste trabalho para abarcar não somente aqueles sujeitos que são reconhecidos como refugiados no Brasil, mas também os que se encontram em situação similar a do refúgio e que, por razões várias, recebem visto humanitário, ou com denominação legal.

1. O CASO DE HAITIANOS NO BRASIL: DA CONDIÇÃO DE IMIGRANTE AO ENSINO DE PORTUGUÊS

É reconhecido como refugiado o indivíduo que por motivo de perseguição ou de grave violação dos direitos humanos é obrigado a deixar seu país, para resguardar sua vida ou sua liberdade, segundo a Lei Nº 9.474, de 22 de julho de 1997⁴. Embora recebam *status* legal diferenciado, os imigrantes haitianos encontram óbices similares a de refugiados.

Ao refletirmos sobre a migração haitiana⁵, deparamo-nos com a problemática do refúgio: o contingente migratório inicial, datado no primeiro semestre de 2010, teve o pedido de refúgio negado pelo Comitê Nacional de Refugiados (Conare, 2012), uma vez que a lei 9.474/97 não os inclui nos requisitos previstos para a concessão do *status*, apesar de o inciso III reconhecer como refugiado aquele que é obrigado a deixar sua pátria devido à violação de direitos humanos, situação que inclui o caso dos haitianos após o terremoto que acometeu o país. Mediante a Resolução Normativa (RN) Nº 97/2012, os haitianos passaram a receber visto por razões humanitárias, sem que fossem reconhecidos como refugiados ambientais, salvo os casos dos solicitantes de refúgio por questões individuais.

Com a chegada desses novos imigrantes a diferentes regiões do Brasil, cursos de ensino de língua portuguesa ganharam força, gerenciados principalmente por ONGs e organizações religiosas (AMADO, 2013). Neste cenário, enfocamos o contexto de aplicação do Projeto de Contação de Histórias, o curso “Português para Estrangeiros”, vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul, instituição de ensino situada em Chapecó, Santa Catarina. Os alunos do curso “Português para Estrangeiros” apresentavam nível de educação formal heterogêneo: alguns possuíam nível superior completo, outros não haviam concluído o equivalente ao ensino fundamental brasileiro, porém, todos eram alfabetizados na edição de realização do Projeto, em 2016. A divisão das turmas por níveis (Básico I, Básico II e Intermediário) era feita de acordo com o conhecimento prévio que os estudantes

⁴ REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de Julho de 1997.

⁵ Em relação às questões migratórias responsáveis pela vinda dos haitianos ao Brasil, concentramo-nos no caso mais recente, iniciado a partir de 2010, sem deixar de considerar o histórico de migração existente desde a independência do país (CONTINGUIBA; CONTINGUIBA, 2014).

tinham da língua portuguesa, mensurado através de teste de nivelamento⁶. O presente Projeto de Contação de Histórias (doravante abreviado como PCH), que será apresentado na sequência, foi pensado para a turma do nível intermediário, por ser esta a turma em que uma das autoras do artigo atuava como docente e por ter a maior frequência do público de estudantes às aulas, fato que viabilizava um ensino por projetos pautado na continuidade dos conteúdos didáticos.

Visto o público de estudantes imigrantes forçados que estudam a língua portuguesa para atuar criticamente na sociedade brasileira, reforçamos a assertiva que guia o trabalho: a necessidade de um ensino voltado para a sensibilização e participação cultural dos que chegaram ao Brasil, dinâmica que consideramos possível através de uma abordagem intercultural, voltada ao contexto e às contingências presentes nas aulas de língua de acolhimento. Elucidamos, na sequência, os pressupostos teóricos norteadores do Projeto de Contação de Histórias (PCH).

2. PEDAGOGIA DE PROJETOS, PESQUISA-AÇÃO E ABORDAGEM INTERCULTURAL: PARÂMETROS TEÓRICOS PARA O ENSINO

Perceber o outro é “um exercício de alteridade, longo, paciente e reflexivo (...) é troca de empatia” (CONTINGUIBA; CONTINGUIBA, 2014, p.66), por isso, em qualquer contexto de ensino, é imprescindível considerar quem faz parte deste grupo, qual sua cultura e sua situação social, sem o intuito de buscar generalizações, mas sim entendimentos. Ao considerarmos o público de ensino deste Projeto, é relevante termos em mente que o Haiti, localizado na América Central, apesar de ter sua imagem negativamente reduzida a de um país caribenho pobre e recentemente devastado por um terremoto e por dois furacões⁷, historicamen-

⁶ Atualmente, a organização do curso mudou devido à filiação da instituição ao programa Idiomas sem Fronteiras, expandindo o número de turmas, a regularidade de oferta de cursos e a formação de professores de PLAc.

⁷ O terremoto de 12 de janeiro de 2010 atingiu 7,3 na escala Richter. Estima-se que seu saldo catastrófico tenha sido de: 200 mil mortos, 500 mil feridos, 4 mil amputados e 1 milhão de desabrigados, em uma população de 10 milhões de habitantes. Em outubro de 2012, o furacão Sandy devastou o país e deixou 29 mortos. (SILVA; JUBILUT, 2015). Em outubro de 2016, o furacão Matthew atingiu o país, deixando cerca de mil mortos, segundo informações da imprensa.

te é a primeira república negra da humanidade que afirmou a liberdade civil de todos os habitantes através de uma revolução de escravos (CONTINGUIBA; CONTINGUIBA, 2014).

O acontecimento referente à independência do país pode ser considerado significativo ao pensarmos a identidade nacional dos haitianos, como aponta Piovezana e Bordignon (2015). Ressaltamos ainda o crioulo haitiano e o vodu, língua e religião predominantes no país como símbolos de resistência à dominação francesa, sendo esses elementos culturais intrínsecos à literatura popular haitiana, difundida oralmente em língua materna de grande parte da nação, o crioulo haitiano, e permeada pelas crenças nos deuses vodus (FIGUEIREDO, 2006). Tais reflexões permeiam a escolha metodológica e a ação de formular um projeto calcado na literatura. Por esse prisma, é essencial um ensino crítico da língua, preocupado com questões sociais e culturais dos aprendentes, logo, ensino intercultural. Neste construto teórico, os estudantes são coatuantes da construção do conhecimento em uma relação de aprendizagem (MENDES, 2010).

Ademais, do mesmo modo que desejamos que os imigrantes haitianos conheçam mais sobre a cultura brasileira, para que atuem na sociedade, também é necessário conduzir o processo de participação social sem a aculturação do outro, ou seja, sem o apagamento cultural de um grupo minoritarizado. É um equívoco ignorar as crenças e os aspectos identitários daquele que compartilha o espaço de vivência conosco, como se o “estranho” devesse se moldar e, não obstante, aprender, internalizando passivamente aspectos que caracterizam a cultura nacional majoritariamente reconhecida (MENDES, 2010). Para colocar o PCH em prática, valemo-nos de uma metodologia didática que está afinada aos objetivos estabelecidos, a partir da Pedagogia de Projetos.

De acordo com Andrighetti (2012, p.13), autora que emprega a Pedagogia de Projetos no ensino de Português como Língua Adicional (PLA), é através do trabalho com projetos em aulas de línguas que os alunos e professores participam de uma ação cooperativa, a qual exige comprometimento mútuo, com espaço para os aprendizes assumirem a responsabilidade da obtenção dos resultados, dinâmica que os torna mais atuantes, críticos e autônomos.

O trabalho com projetos surgiu no início do século XX, a partir do que se denominava Escola Nova, cujo lema era o protagonismo dos aprendizes. Essa modalidade de ensino foi definida pelo estadunidense William Kilpatrick, inspi-

rado em John Dewey, na obra “Método de Projetos”. De acordo com o autor, um projeto pode ser definido como um plano de trabalho que objetiva fazer algo relevante ao processo de ensino-aprendizagem, seja a resolução de um problema ou a execução de uma tarefa (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1994). Deste modo, a Pedagogia de Projetos apresenta-se como uma metodologia de ensino abrangente e flexível, pois permite contemplar um trabalho com Língua de Acolhimento através de atividades que englobam diversos aspectos do conhecimento: a competência organizacional do estudante, a socialização dos saberes e interação em grupos de trabalho, a realização de pesquisas autônomas e sugestões de atividades que modificam o percurso da aprendizagem, entre outros. Não obstante seu caráter adaptável às condições de ensino, há objetivos específicos estabelecidos sobre a aprendizagem dos alunos, delimitados a partir de elementos norteadores do projeto.

Camps (1996) sublinha que as dificuldades inerentes ao ensino de uma língua conduzem os docentes a buscarem soluções em diversas ciências que de alguma forma se relacionam com determinadas posturas pedagógicas. As proposições da autora acerca deste viés didático no ensino de línguas fundamentam as etapas de criação de um projeto desde o seu planejamento: no primeiro momento, decide-se o curso das ações com o objetivo de obter um produto final e, ao mesmo tempo, aprender sobre os conhecimentos mobilizados durante o processo de criação; estabelece-se, a partir do ensino por projetos, que todas as atividades devem convergir para a realização de tal produto, exposto para os alunos como a intencionalidade do estudo. Este movimento que envolve a explicitação do porquê das atividades, tendo como meta um objetivo final, busca despertar motivação nos estudantes.

Segundo autoras como Andrighetti (2012) e Ohlweiler (2006), o produto final é um recurso para promover o engajamento massivo dos aprendizes, assim, ao final, é possível ver materializado o resultado do trabalho. No planejamento das atividades de um projeto de ensino de línguas, é elencado um tema norteador com a participação dos estudantes e, a partir disso, são delimitados os parâmetros para a ação discursiva envolvida: Quais gêneros serão produzidos? Oraís ou escritos? Quem será o interlocutor? As respostas às perguntas estabelecem condições discursivas, as quais devem ser estudadas pelos alunos para a compreensão e produção do gênero pertinente (BAKHTIN, 1997; OHLWEILER, 2006). Ainda

de acordo com Ohlweiler (2006), compreende-se o uso da língua como atividade em funcionamento a partir de determinado gênero discursivo, concepção que permite o estudo contextual de elementos linguísticos específicos, para que se saiba como escrever, interpretar e produzir na língua alvo, o português brasileiro. Seguimos tais orientações no desenvolvimento do Projeto de Contação de Histórias, com algumas adequações por trabalharmos com um gênero literário, o conto popular.

A decisão de elaborar um projeto de ensino acolhedor que valoriza a autonomia do estudante ocorreu através da prática docente, situação em que o aprimoramento e a investigação pedagógica estão atrelados ao fazer de ensino; para tal, utilizamos o método intervencionista da pesquisa-ação. De acordo com Tripp (2005), a primeira etapa do trabalho consiste na delimitação do problema que motiva a proposta de intervenção. Em nosso caso, definimos como problema a falta de material didático que proponha o ensino do português brasileiro como Língua de Acolhimento e que aborde aspectos culturais, além de difundir e valorizar a cultura do imigrante.

Segundo os conceitos de Tripp (2005, p.445), a pesquisa-ação educacional é “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino”, finalidade que vai ao encontro das propostas da Pedagogia de Projetos, demonstrando o alinhamento entre a metodologia de pesquisa adotada e a metodologia didática do PCH. O método didático por projetos prioriza a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento, no intuito de torná-los “capazes de refletir sobre a cultura da língua estudada, a relação dela com sua língua materna e as implicações desse aprendizado de forma contextualizada” (ANDRIGHETTI, 2012, p.74.). Tratando-se de um projeto de ensino de língua, o estudo dos aspectos culturais está imbricado na aprendizagem da língua alvo, o português brasileiro. Toda prática desenvolvida nos termos da pesquisa-ação parte de um planejamento que objetiva melhorias, acompanhado da constante avaliação dos resultados. A Pedagogia de Projetos, por sua vez, dá espaço para um planejamento comprometido com as necessidades dos alunos.

Considerando os materiais didáticos de ensino de PLAc e as necessidades dos estudantes haitianos, planejamos uma proposta de ensino que se propõe culturalmente sensível no que se refere a sua temática. Acreditamos que o gênero

conto popular vai além das relações diárias e obrigatórias que o imigrante estabelece com a língua, muitas vezes, limitadas a gêneros discursivos do cotidiano para realização de atividades mecânicas que não permitem a fruição artística, tampouco momentos lúdicos. Tendo em vista os quatro passos da pesquisa-ação, planejar, agir, descrever e avaliar, passamos à apresentação do projeto, através do cronograma das aulas, descrição das atividades de ensino e orientações para sua aplicação, de acordo com o contexto para o qual foi elaborado.

3. PLANEJAR: PROJETO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA IMIGRANTES HAITIANOS

O planejamento é etapa essencial para garantir o aproveitamento da ação de ensino e “começa com uma reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar” (TRIPP, 2005, p.454). Neste primeiro momento, a principal finalidade é determinar o tema da proposta/projeto, o tempo de duração, a previsão de possíveis dificuldades a serem enfrentadas e os instrumentos de avaliação e de monitoramento do progresso dos aprendizes. A partir desses parâmetros, optamos pelo trabalho com um gênero literário que permite aos alunos utilizarem conhecimentos progressos, com potencial para proporcionar um momento de aprendizado no qual o uso da língua portuguesa se apresenta como fruição artística. O gênero abordado no PCH, o conto popular, é intrinsecamente ligado à língua materna dos aprendizes, o crioulo haitiano, e à cultura do país, uma vez que a literatura popular, via de regra, é transmitida oralmente desde a infância (FIGUEIREDO, 2006). A escolha pela literatura popular em detrimento de outros aspectos culturais foi feita por este tema permitir o resgate de contos populares, os quais implicam a comunicação através de gênero oral, competência fundamental para a proficiência em uma língua.

No momento do planejamento da ação, pensamos nos estudantes haitianos para além de informantes, como sujeitos ativos no planejamento do Projeto, com espaço para a decisão sobre o curso das atividades. Para sistematizar as etapas das aulas e os conteúdos veiculados, organizamos um cronograma inicial apresentado nos seguintes termos:

DEFINIÇÃO DO TEMA DO PROJETO E DO PRODUTO FINAL:
 “Projeto de Contação de Histórias” (PCH), em função da necessidade do ensino

da língua portuguesa com perspectiva de difusão da cultura dos imigrantes haitianos (Língua de Acolhimento). O produto final é um *blog*⁸, compilando os textos de literatura popular haitiana, bem como outras produções dos alunos, analisadas, produzidas e estudadas no decorrer do Projeto.

TEMPO DA PROPOSTA: 18 horas-aula, como parte integrante do curso “Português para Estrangeiros”, da UFFS, o qual tem carga horária semestral total de 50 horas-aula. Será desenvolvido na turma de nível intermediário.

ESCOLHA DO MÉTODO DE AVALIAÇÃO: avaliação dos textos por meio de bilhetes orientadores de reescrita e pareceres feitos pela professora e pelos colegas a fim de adequar as produções ao gênero conto popular. Será avaliado o envolvimento com os demais colegas, a partir da dinâmica de trabalho em grupos na maior parte do Projeto.

PLANEJAMENTO DA EXECUÇÃO: atividades desenvolvidas a partir da literatura popular brasileira e haitiana, permeadas pelo tratamento de questões linguísticas relativas à recepção e produção do gênero literário conto popular, em suas manifestações orais e escritas. Atividades secundárias relacionadas à cultura haitiana, inseridas através de atividades extraclases. Abordagem de ensino intercultural e metodologia de ensino a partir da Pedagogia de Projetos.

3.1. Cronograma dos conteúdos

AULA 1: Atividade de acolhimento e decisão do produto final; introdução ao trabalho com contos da literatura popular; início do trabalho com o conto popular brasileiro “A árvore que dava dinheiro” (*online*)⁹, o qual introduz o personagem típico da literatura popular brasileira, Pedro Malasarte; discussão sobre literatura popular haitiana.

⁸ A escolha de um blog como produto final se deu em virtude da falta de recursos materiais para produzir material impresso.

⁹ Os contos populares de tradição oral utilizados nesse projeto de ensino foram modificados a partir dos textos disponíveis no site <<https://www.recantodasletras.com.br/causos/1049695>>. Acesso em: 10 maio 2016 Por serem contos populares, de tradição oral, modificados pelas autoras, optamos por apenas fazer referência ao site consultado.

AULA 2: Continuação do trabalho introdutório sobre contos populares; trabalho com o conto popular brasileiro “Sopa de Pedra”(online), com o personagem Pedro Malasarte; retomada de discussão sobre o personagem “malandro”, a partir da figura de Malasarte; estudo das marcas linguísticas e estilísticas do gênero trabalhado em seu código oral e escrito.

AULA 3: Literatura popular haitiana: aproximação entre literatura popular haitiana e brasileira, através dos contos de *Bouki et Malice*¹⁰ e de Pedro Malasarte; início da produção escrita e oral de contos haitianos.

AULA 4: Literatura popular haitiana (continuação): contação de contos literários haitianos e análise linguística dos textos escritos.

AULA 5: Literatura popular haitiana: aprimoramento do produto final e adequação dos textos ao gênero (reescrita), considerando os interlocutores brasileiros.

AULA 6: Literatura popular haitiana: compartilhamento de resultados, organização de produto final, questionário de avaliação do Projeto e encerramento.

No aspecto organizacional, planejamos subdividir a turma em grupos de 3 ou 4 integrantes, visto que nosso público de ensino era de estudantes trabalhadores da agroindústria e isso impossibilitava que todos os alunos frequentassem o curso regularmente, sendo a não frequência um fator dificultador do andamento das aulas; entretanto, cabe a ressalva de que a turma do nível intermediário era mais assídua se comparada as dos níveis básicos, por isso a tentativa de se realizar um projeto pautado na sequência das tarefas e na criação de um produto final. Tendo em pauta o entrave da não frequência, a sugestão de grupos estratégicos visou distribuir os estudantes assíduos (com mais de 70% de frequência) para evitar o rompimento do trabalho. Assim, quando os demais integrantes não compareciam à aula, aqueles que estavam em sala davam continuidade às atividades. Na seção seguinte, explicitamos algumas das etapas de aplicação, no intuito de possibilitar a reaplicação do projeto em outros contextos similares de ensino de PLAc ou PLA.

¹⁰ Contos retirados do site <<https://www.conte-moi.net/>>. Acesso em: 10 maio de 2016.

4. DESCRIÇÃO DAS ETAPAS

Em linhas gerais, o trabalho com contos populares se deu concomitantemente no código oral e no código escrito, com o intuito de comparar as duas formas de transmitir as histórias. Durante as aulas, os estudantes receberam pareceres elaborados pelos colegas e pela professora, a fim de aprimorar seus textos, considerando os interlocutores (brasileiros que acessarão o *blog* para conhecer mais sobre o Haiti ou sobre literatura haitiana), os propósitos do gênero conto popular (entreter, divertir), bem como os recursos linguísticos utilizados. Nos parágrafos seguintes, pontuamos tarefas proveitosas do projeto, sem o intuito de esmiuçar todas as etapas da aplicação.

Para suscitar o debate entre os alunos, foi proposta a análise de uma reportagem sobre o Haiti, que apresenta de maneira simplista e preconceituosa somente aspectos negativos do país¹¹, transmitida em rede nacional, em 8 de julho de 2016, durante uma partida de futebol entre Brasil e Haiti. Durante as tarefas de compreensão da reportagem, os alunos foram questionados sobre a maneira que seu país é apresentado, a fim de levar à reflexão sobre a veracidade das informações veiculadas pela mídia. As respostas dos alunos e a exibição da reportagem foram seguidas das perguntas:

- O que vocês perceberam de estranho/diferente da realidade nessa apresentação do seu país?
- Esta reportagem representa seu país? Por quê?

O trabalho de sensibilização aos aspectos culturais teve continuidade com o estudo da “resposta” dada à reportagem simplista e preconceituosa, através de vídeo produzido por imigrantes haitianos de Curitiba¹². Este segundo vídeo questiona o motivo de se apresentar somente os pontos negativos do país caribenhinho, evidenciando o poder que a mídia tem de construir opiniões, reforçando o estereótipo do Haiti como “país mais pobre das Américas”.

¹¹ Reportagem do apresentador Luciano Huck em viagem ao Haiti. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hj6CMbX4kxY>> Acesso em ago: 12 ago. de 2016.

¹² Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Dro1wxrcX5Q&t=7s>> Acesso em ago. 2016.

Com as atividades baseadas na reportagem e no vídeo-resposta à reportagem, desejou-se que os estudantes percebessem a necessidade de se promover ações que desconstruam a imagem negativa de seu país. Tendo em vista o contexto de ensino de português como língua não-materna, elaboramos tarefas que consistiram nas etapas de pré-leitura audiovisual, compreensão dos vídeos, produção de comentários orais entre os colegas e de comentários escritos, destinados aos seus compatriotas, autores do vídeo 2. Após a discussão sobre a imagem preconceituosa veiculada na mídia sobre o Haiti, foi proposta a criação de um *blog* que apresentasse aspectos positivos do país, sendo a literatura popular haitiana o tópico principal.

No tocante ao trabalho com os textos literários, pautamo-nos em atividades de ativação do conhecimento pregresso dos alunos (SOLÉ, 1998), a fim de construir com a turma um entendimento sobre o que são contos populares. Alguns dos questionamentos foram:

- Vocês gostam de ouvir histórias? E de contar? Quais são os assuntos dessas histórias?

- Quando vocês eram crianças, os adultos costumavam contar histórias para vocês? Sobre o que eram estas histórias? Eram histórias reais ou inventadas?

- Alguém se lembra de alguma história que ouviu na infância?

- Quem já ouviu a história da Cigarra e da Formiga¹³ quando era criança? O que a Cigarra e a Formiga faziam? Pode contar resumidamente para os colegas?

- Vocês ouviram alguma história aqui no Brasil? Alguém conhece alguma história do Pedro Malasarte?

Para complementar a introdução a algumas características do gênero discursivo em estudo, propôs-se a aplicação do jogo do “telefone sem fio”, a fim de que os alunos percebessem como ocorre a modificação das histórias orais quando são contadas, em que algumas pessoas acrescentam informações ou as modificam. Apesar de o público de ensino ser constituído somente por adultos, a dinâmica foi pertinente por se relacionar ao tema da literatura popular.

¹³ Por serem fábulas universais, foram escolhidas como atividade inicial para a discussão sobre contos populares.

Para iniciar o trabalho com contos populares brasileiros, selecionamos o conto “A árvore que dava dinheiro” (*online*), que apresenta o personagem Pedro Malasarte, tendo em vista destacar a função do gênero em situações de uso real no mundo, o de entreter e fazer o interlocutor rir. Além disso, a ação também visou ao estudo da língua portuguesa a partir de atividade de compreensão da história. Como prevê Solé (1998), o aprendiz deve ser informado sobre a atividade que terá de realizar após a leitura/escuta de um texto, para que saiba qual o foco de sua atenção no momento de leitura.

Nas aulas seguintes, utilizamos como estratégia, a fim de situar os estudantes que faltaram à aula anterior, a retomada do conteúdo através de perguntas feitas aos alunos, a constar:

- Na aula passada, vocês ouviram uma história. Qual era o título? Alguém pode resumi-la?

- Como era o personagem principal? Vocês podem descrevê-lo aos colegas que não vieram à aula passada?

No que se refere ao trabalho com a contação no código oral, este iniciou com a leitura compartilhada do conto “A árvore que dava dinheiro” (*online*). Apesar de não considerarmos que a leitura avalie a competência de interação oral dos alunos, pois se trata somente da oralização de um texto escrito (SOLÉ, 1998), este foi o primeiro passo para a familiarização dos estudantes com o gênero estudado, a fim de que, ao longo do projeto, pudessem adquirir as competências necessárias para realizarem a contação de um conto. No decorrer das aulas, a contação se deu em duplas, posteriormente, para a turma, em diversos momentos, intercalando contos populares brasileiros e haitianos, que figuravam os personagens Pedro Malasarte e *Bouki et Malice*. Ao final, foi realizado um sarau de contação de histórias.

Para desenvolver o estudo do gênero conto popular e dos tipos textuais descritivos e narrativos que o constituem, optamos por histórias protagonizadas pelo personagem Pedro Malasarte. O trabalho com o conto “Sopa de Pedra” (*online*) iniciou com a formulação de previsões a partir do título do conto:

- Quais ingredientes são necessários para o preparo de uma sopa?

- O que é uma “sopa de pedra”? O que há de inusitado neste prato?

- A partir do seu conhecimento sobre o personagem Pedro Malasarte, o que você pensa que irá acontecer na história? O que Malasarte fará? Por que você acha que Malasarte fará isso?

Esta estratégia de compreensão leitora, baseada na formulação de previsões, também discutida por Solé (1998), permite que os estudantes leiam/ouçam o texto a fim de comprovar tais previsões ou refutá-las. Dessa forma, guia-se o estudo do texto com um objetivo devidamente explicitado aos aprendizes. Para expandirmos o estudo do tipo textual descritivo, e para estabelecer um paralelo entre os contos brasileiros e haitianos, propusemos que os alunos descrevessem Malasarte e *Malice*, sendo este o correlato do personagem da cultura brasileira nas histórias populares haitianas, que se aproxima do arquétipo do malandro. Os contos populares de *Bouki et Malice* são amplamente difundidos no Haiti, considerados tão conhecidos quanto os contos de Malasarte no Brasil, segundo os alunos participantes do Projeto. O personagem *Bouki* representa o tipo ingênuo e *Malice* se constrói sob o arquétipo do malandro.

A partir do paralelo feito anteriormente entre os contos de Malasarte e de *Bouki et Malice*, fomentamos a discussão sobre esses e outros contos populares haitianos sugeridos pelos alunos. Os estudantes, distribuídos em grupos, selecionaram contos haitianos para serem contados e escritos em português, trabalho feito através da escrita e reescrita de diversas versões do mesmo texto, aprimorando-o. Como suporte anterior à produção dos contos, apresentamos aos alunos a página *conte-moi*¹⁴, onde se disponibiliza contos haitianos em francês e em crioulo haitiano.

Outro aspecto levado em conta nas tarefas de leitura, escrita e contação de histórias foi a reflexão sobre a língua. O objetivo do projeto, ao trabalhar com um gênero literário específico, não é o de substituir o ensino prescritivo e estrutural de estruturas gramaticais pelo ensino também prescritivo de características do gênero. Com base na concepção de linguagem norteadora do PCH, para melhor compreender aspectos linguísticos, como o uso do discurso direto e indireto no texto, foram propostas tarefas didáticas relacionadas ao texto e aos seus efeitos de sentido. Ao propor que os alunos dissessem de “outra forma” os enunciados do conto, permitiu-se que eles refletissem sobre a relação entre conteúdo comunicativo e forma, possibilitando, assim, que forma, tema e estilo do gênero conto po-

¹⁴ Site que disponibiliza contos populares de países francófonos. Disponível em: <<http://www.contemoui.net/>> Acesso em: 10 maio de 2016.

pular sejam compreendidos como aspectos mobilizados a partir de um propósito comunicativo, neste caso específico, o de contar um conto popular.

5. AVALIAR: APRENDIZAGEM DOS ALUNOS E PERTINÊNCIA DO PROJETO

Sobre a avaliação dos alunos, destacamos a forma de realizá-la, uma vez que o aprendizado está imbricado no conjunto de tarefas propostas, não somente no produto final, portanto, necessita ser multifacetada e qualitativa, com caráter inclusivo ao considerar os critérios sugeridos pelos aprendizes (OHLWEILER, 2006). Esta forma de avaliar, baseada na Pedagogia de Projetos, permite que os estudantes reflitam sobre sua aprendizagem e a vejam materializada no produto final. Neste viés, entende-se que a avaliação deve ser concomitante à ação de ensino e, nos termos da pesquisa-ação, também deve ser planejada anteriormente à prática pedagógica. Dessa forma, descrevemos brevemente alguns parâmetros para o acompanhamento avaliativo das atividades.

As tarefas de produção escrita e oral foram sempre acompanhadas de pareceres descritivos, feitos pela professora e pelos colegas, nos quais os desvios mais frequentes dos alunos eram apontados, levando em consideração a interlocução projetada e os sentidos mobilizados no texto. Observamos que, para além de explicitar o que pode ser melhorado na produção dos alunos, é preciso conduzir as atividades de tal modo que os desvios possam ser corrigidos, para que o estudante reflita sobre seu aprendizado. Juntamente ao processo de escrita dos textos, há a progressão da produção no código oral. A fim de guiar a contação de histórias, foram oferecidos subsídios para que o aluno se sentisse seguro no cumprimento da tarefa; para isso, a contação foi precedida da compreensão leitora. Reiteramos que a avaliação foi feita a partir da adequação das produções ao gênero em questão, bem como a compreensão de seus interlocutores brasileiros, com base na proposta de Ohlweiler (2006). Ademais, o trabalho com o gênero conto popular em seu código oral e em seu código escrito permitiu a constante reflexão sobre as diferenças implicadas na transposição da escrita para a oralidade, no que diz respeito ao léxico utilizado, repetições, organização sintática, entre outros aspectos.

Ao final do processo de aprimoramento do conto no código oral, este foi contado em sarau para os demais alunos das turmas do curso “Português para

Estrangeiros”. A avaliação do desenvolvimento da autonomia de aprendizagem dos estudantes se deu através da idealização da página da internet, produção que mobilizou seus conhecimentos pregressos para os processos de seleção de fotos e vídeos que compõem a página da internet, formatação do *layout*, entre outras atividades sugeridas pelos próprios estudantes e avaliadas pela professora.

A partir do planejamento do Projeto e detalhamento de suas etapas, corroboramos os benefícios do método de investigação da pesquisa-ação, que nos auxiliou a elaborar uma proposta, a partir de Projeto Didático, para aprimorar o ensino. Com os conceitos norteadores da Pedagogia de Projetos, Língua de Acolhimento e abordagem intercultural no ensino de línguas, foi possível desenvolver uma ação de ensino fundamentada em teorias já consolidadas. Para finalizar, sistematizamos as contribuições observadas, a partir do PCH, no que se refere ao ensino do português como Língua de Acolhimento para imigrantes e refugiados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração do presente projeto de ensino, pontuamos que o ato de afirmação cultural por meio da literatura popular é uma atividade duplamente benéfica, que busca viabilizar o domínio da língua portuguesa e a preservação da cultura de origem daqueles que deixaram seu país e representam um grupo minoritarizado no Brasil, neste caso, os imigrantes haitianos. Apesar deste público delimitado, vislumbramos a consideração dos preceitos que norteiam o projeto na aplicação de propostas de ensino e sequências didáticas para imigrantes deslocados forçados de outras nacionalidades, dada a necessidade de ensino de língua com perspectiva acolhedora no contexto do PLAc.

Visto nosso objetivo de auxiliar os haitianos a se posicionarem no espaço cultural do qual fazem parte e, assim, aprenderem a língua portuguesa, o Projeto de Contação de Histórias propõe o trabalho comparativo entre a literatura popular haitiana e brasileira aproximando as duas culturas, ao contrapor elementos identitários de ambas as nações sem sobrepô-los. Para além do aprendizado do português como “instrumento” para as relações básicas cotidianas, propusemo-nos a apresentar aos imigrantes a manifestação artística da língua por meio da literatura popular, principalmente através dos contos de Pedro Malasarte e de *Bouki et Malice*. Como consequência do trabalho com o gênero literário conto popular, objetivamos dar

visibilidade ao Haiti de forma diferente daquela que vem sendo propagada pela mídia, fato que corrobora a relevância da proposta de ensino. Para além de valorizar a cultura haitiana e esses sujeitos individualmente, o *blog*¹⁵ que compila as produções dos alunos alcança os brasileiros por estar em língua portuguesa, auxiliando na desconstrução da visão pejorativa sobre o país caribenho.

A proximidade entre professor e contexto de ensino valida a proposta, uma vez que a mudança no ensino surge a partir do trabalho pedagógico já em curso, e não de formulações *a priori* que partem somente de teorias didáticas e pressupostos sobre um grupo de aprendizes. Neste aspecto, a pesquisa-ação como metodologia de investigação respalda o projeto delineado neste artigo. Fundamentado na Pedagogia de Projetos, buscamos a maior integração entre os alunos e a consequente motivação para o estudo do português, contudo, observamos que a falta às aulas é o ponto de maior reflexão no planejamento das atividades. Por meio de estratégias, como a formação de grupos entre os alunos, tentamos driblar esta dificuldade. Um outro caminho seria o ensino da língua por tarefas (ELT), como propõe Ruano e Cursino (2015), em que as atividades das aulas são apresentadas em blocos com início, meio e fim em cada encontro, a fim de permitir que os estudantes tenham progresso na aprendizagem mesmo que não frequentem regularmente as aulas de um curso de línguas.

Concluímos esta proposta sustentando que o Projeto de Contação de Histórias, com suas etapas de desenvolvimento e as indicações para a aplicação, tem potencial para incentivar a construção de novas atividades de ensino baseadas na Língua de Acolhimento, destinadas aos imigrantes haitianos e a refugiados. Ao mesmo tempo, o português como língua não materna é uma área de ensino relativamente recente e exige dos professores/pesquisadores novas e pertinentes propostas.

A elaboração deste projeto é ponto de partida para a construção de novas propostas de ensino nos termos de acolhimento em línguas, destinadas aos imigrantes haitianos e aos refugiados. Ao mesmo tempo, os conceitos de ensino intercultural de línguas reafirmam as contribuições do Projeto de Contação de Histórias na aprendizagem da Língua Portuguesa.

¹⁵ Blog disponível em: <<http://portuguesuffs.wixsite.com/culturadohaiti>> Acessado em: 15 maio de 2016.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica. 1994
- AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - SIPLE*, v. 7, artigo eletrônico, 2013.
- ANÇÃ, M.H. Português: língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. In: *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor (Anais do evento)*. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, p. 1-6, 2003.
- ANDRIGHETTI, G. H. Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas através da pedagogia de projetos. In: SCHOFFEN, J. R; KUNRATH, S. P; ANDRIGHETTI, G. H; SANTOS, L. G. (Org.). *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012, p. 71-90
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10^a.ed. São Paulo: Huditec, 1997.
- CABETE, M. A. C. S. S. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. 146f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.
- CAMPS, A. *Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica*. Cultura y Educación, n. 2, p. 43-57, 1996.
- CONARE. COMITÊ NACIONAL DE REFUGIADOS *Resolução Normativa nº97*. 2012. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A350A-C8820135687F345B412D/RESOLU%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA%20N%C2%BA%2097.pdf>> Acesso em: 15 mar 2016
- COTINGUIBA, M. L. P; COTINGUIBA, G. C. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.17, n.33, p.61-87, 2014.
- FIGUEIREDO, E. O Haiti: história, literatura, cultura. *Revista Brasileira do Caribe*, Goiânia, v.6, n. 12, p.371-395, 2006.
- GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, p.61-77, 2010.
- MENDES. E. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas*. 440f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2004.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O (Org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, p.53-78, 2010.

OHLWEILER, B.M.D. *Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira*. 143f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.

PIOVEZANA, L; BORDIGNON, S.A.F. Movimento Migratório no Sul do Brasil: O Caso dos Haitianos na Região Oeste Catarinense. *Anais Eletronicos*. Rio de Janeiro. *ESOCITE 2015*. Disponível em: <http://www.rio2015.esocite.org/resources/anais/5/1440783279_ARQUIVO_MOVIMENTOMIGRATORIO-NOSULDOBASIL.pdf> Acesso em: 12 jan. 2016.

RUANO, B. P.; CURSINO, C. A. O ensino de português brasileiro como língua de acolhimento: projeto PBMIH-UFPR - um estudo de caso. I Congresso Internacional de Estudos em Linguagem, 2015, Ponta Grossa. *CIEL 2015- Anais completos*, 2015

RUANO, B. P.; GRAHL, J. A. Portuguese as a welcoming Language-teaching experiences with Haitian and Syrian students from PBMIH-UFPR project. In: *XXXIII International Congress of the Latin American Studies Association, 2015*, San Juan, v. XXXIII, 2015.

SILVA, J.C. L; JUBILUT, L.L. *Que proteção para as pessoas deslocadas por razões ambientais no Brasil?* 2015. Disponível em: <<https://oestrangeiro.org/2015/06/13/refugio-ambiental/>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

SOARES, L.F. “RakonteMwen”: um projeto de ensino do português brasileiro como língua de acolhimento para imigrantes haitianos. *Trabalho de Conclusão de Curso*. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2016.

SOLE, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed. 1998

SCHHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução [de] Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

PORTUGUÊS PARA IMIGRANTES E REFUGIADOS NA UFRGS: AÇÕES DE POLÍTICA LINGUÍSTICA E EDUCACIONAL

Gabriela da Silva Bulla¹

Rodrigo Lages e Silva

Bruna Souza de Oliveira

Janaina Vianna da Conceição

O estrangeiro como figura típica do falante de outro idioma é um personagem familiar ao cotidiano universitário, seja como professor ou como estudante. A própria concepção das universidades como centro de convergência das multiplicidades parece supor que a presença do estrangeiro é interessante ou desejável. É elemento que adiciona e não que divide.

As configurações geopolíticas, contudo, vão fazer com que essa presença estrangeira assuma no presente diferentes matizes e que o acolhimento deste cuja língua é estrangeira constitua um campo político e pedagógico bastante complexo. Assim, para além da figura do estudante ou do professor estrangeiro, que passam pelo país para estudar, pesquisar ou ensinar por tempo determinado ou indeterminado, mas, em todo caso, motivados primordialmente por razões estudantis; teremos a presença do imigrante e do refugiado no ambiente universitário. Estes que chegam para estabelecer uma vida em toda a sua diversidade de desafios, dentre os quais se incluem – mas não se resumem - os linguísticos e estudantis.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: gsbulla@gmail.com

Para contribuir com esse debate, apresentamos algumas ações de política linguística e educacional no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) quanto ao Português como Língua de Acolhimento (PLAc), considerando especificamente o contexto do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) do Instituto de Letras da UFRGS. Primeiramente, discutimos a inclusão de refugiados da comunidade em geral em seus cursos de extensão, bem como o acolhimento dos alunos com visto humanitário ou de refúgio ingressantes pelo edital extravestibular da UFRGS de 2017/2. Na sequência, relatamos ações do projeto multidisciplinar Laboratório de Migração (LabMig), envolvendo o PPE e a Faculdade de Educação, em uma escola municipal da zona norte de Porto Alegre, incluindo uma fase de ensino de PLAc Básico I para um grupo de imigrantes e outra com oficinas audiovisuais em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), composta por imigrantes com diferentes níveis de proficiência em português como língua adicional (PLA) e brasileiros falantes de português como língua de socialização. Por fim, sistematizamos as principais questões levantadas no *1o Encontro Interdisciplinar sobre Ensino de Português para Imigrantes e Refugiados*, realizado no final de 2017 no PPE, do qual participaram professores e pesquisadores envolvidos com PLAc em diferentes regiões do Rio Grande do Sul e do Brasil, e uma participação internacional enfocando o contexto de acolhimento europeu.

1. REFUGIADOS NO PPE

O PPE é um programa de extensão do Instituto de Letras da UFRGS, fundado em 1993², com os objetivos principais de formar professores de PLA e ofertar cursos de PLA para a comunidade UFRGS (intercambistas de graduação e

² O Instituto de Letras já havia oferecido cursos de extensão de Português para estrangeiros em 1986 e 1987 sob a coordenação de Maria Helena Cúrcio Celia. O PPE foi criado e coordenado até 2015-1 por Margarete Schlatter. Hoje participam regularmente do PPE, Gabriela S. Bulla, professora que ingressou para a área específica de PLA em 2012, atuou como coordenadora adjunta do PPE de 2012-2 a 2015-1, e é a atual coordenadora do PPE (desde 2015-2); Juliana Roquete R. Schoffen, atual coordenadora da aplicação do exame Celpe-Bras (desde 2010-2); e Margarete Schlatter, assessora da coordenação. Os participantes reúnem professores bolsistas de cursos de graduação e pós-graduação em Letras e áreas afins, pesquisadores colaboradores, examinadores do Celpe-Bras e um funcionário administrativo. Link para a página do PPE: <http://www.ufrgs.br/ppe>.

pós-graduação e intercambistas exclusivos do PPE), comunidade em geral, alunos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-Graduação (PEC-PG) vinculados à UFRGS, e alunos Pré-PEC-G – alunos que estudam PLA para obter, no mínimo, Intermediário no Celpe-Bras (prova de proficiência em PLA do governo brasileiro) e, no ano seguinte, ingressar na graduação como PEC-G. Nos últimos 10 anos, o PPE oferece regularmente cursos semestrais que somam um total de, no mínimo, 15h semanais para todos os seus sete níveis: Básico I, Básico II, Português para Falantes de Espanhol (PFE), Intermediário I, Intermediário II, Avançado e Intensivo Pré-PEC-G.

Desde o segundo semestre de 2015, o PPE incluiu refugiados na sua lista de alunos com isenção de pagamento para qualquer um de seus cursos. Como as aulas do Programa ocorrem no Campus do Vale da UFRGS, local bastante distante do centro de Porto Alegre, temos uma média de cinco alunos matriculados por semestre nos diferentes cursos ofertados, mais frequentemente de nacionalidade haitiana. Em janeiro de 2018, passamos a oferecer cursos gratuitos também no Campus Centro, de modo a incluir no PPE imigrantes que não podem se deslocar até o Campus do Vale. Já neste primeiro mês, formamos uma turma com 15 refugiados venezuelanos, que tiveram aulas aos sábados; de abril a junho, foram ofertados três cursos de PLA gratuitos de curta duração, sendo uma turma exclusiva para venezuelanos e outras duas compartilhadas entre refugiados sem vínculo com a UFRGS e alunos de graduação e pós-graduação da universidade.

Além da inclusão da comunidade imigrante em geral nos cursos de extensão do PPE, em março de 2018, o programa acolheu o primeiro grupo de refugiados selecionados para estudar em cursos de graduação na UFRGS por meio do edital de ingresso extravestibular (seleção realizada no final de 2017)³. O PPE foi consultado pela Reitoria durante a elaboração do edital para o referido processo seletivo e se comprometeu, com bolsas da UFRGS, a ofertar um curso intensivo de PLA gratuito para esses alunos, nos moldes do Intensivo Pré-PEC-G (geralmente alunos falantes de francês e inglês; e os falantes de espanhol são inseridos nos cursos do nível PFE). Assim, de março a outubro os alunos estudariam PLA

³ Edital disponível em: <<http://www.ufrgs.br/prograd/edital-de-ingresso-de-refugiados-2018-1>> Acesso em: 29 ago. 2018.

do Básico ao Intermediário, preparando-se para fazer o Celpe-Bras em outubro para, no ano seguinte, iniciarem suas disciplinas de graduação.

O grupo foi formado por seis alunos, sendo três de Guiné Bissau, um da Angola, um do Haiti e um da Venezuela. Ao realizarem o teste de nivelamento do PPE (constituído por uma prova de leitura e escrita, e uma entrevista), três alunos foram nivelados para os cursos de Intermediário II; dois, para os de Avançado; e, apenas um, para o de Intermediário I. Os dois alunos indicados para os cursos de nível Avançado do PPE possuíam o português como língua de socialização e de escolarização, como no caso do angolano e de um dos alunos de Guiné Bissau. Os outros dois alunos de Guiné Bissau (país integrante da Comunidade de Países de Língua Portuguesa/CPLP, assim como a Angola) reportaram que haviam aprendido português apenas na escola.

Embora sejam necessárias pesquisas que investiguem os motivos pelos quais não houve seleção de nenhum aluno de nível básico nesta edição, podemos cogitar como fator relevante, primeiramente, a falta de servidores com proficiência em diferentes línguas adicionais, de modo a serem capazes de fornecer informações e auxiliar os candidatos em diferentes línguas. Em segundo lugar, várias unidades realizaram as etapas da seleção (escolhidas autonomamente dentre as opções: prova prática, prova escrita, entrevista e carta de intenções) apenas em português⁴.

Em função de nenhum dos aprovados na seleção precisar participar de um curso intensivo ao modo do Pré-PEC-G e, em virtude das situações de trabalho de cada aluno (alguns só poderiam estudar pela manhã, outros somente à tarde e outros somente à noite), esses alunos foram incluídos nos cursos regulares do PPE pela manhã e à tarde no Campus do Vale (por ser inclusive mais adequado para suas circulações pela cidade, segundo os alunos). Além desses, foi criado um curso especial à noite no Campus Centro, de apenas 2h semanais (30h ao total no semestre), conforme disponibilidade dos estudantes.

⁴ Algumas unidades, no entanto, ofereceram opção de realização em até quatro idiomas, como pode ser observado no edital de seleção disponível em: <<http://www.ufrgs.br/prograd/edital-de-ingresso-de-refugiados-2018-1>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

Para a qualificação dessa política de inclusão de refugiados na graduação da UFRGS, portanto, acreditamos que seja necessário ampliar, a princípio, os balcões de informação em mais línguas, qualificar os funcionários para interações multiculturais e com públicos de alta vulnerabilidade, bem como ampliar a possibilidade de realização de todo o processo seletivo em mais línguas. Além dessas questões de acesso, há que se refletir sobre a permanência desses alunos, levando em conta o perfil dos refugiados ingressantes na graduação: todos trabalhadores com jornadas muitas vezes superiores às oito horas diárias e sem finais de semana. Sendo assim, no caso de seleção de alunos de nível básico nas próximas edições, seriam necessárias, por exemplo, bolsas para que os alunos pudessem trabalhar meio turno e participar do Intensivo Pré-PEC-G? Ou devem ser selecionados apenas alunos com proficiência em PLA para estudo no PPE a partir do Intermediário I? São reflexões que demandam pesquisa e forte articulação entre Pró-Reitora de Graduação, Secretaria de Relações Internacionais, Coordenadoria de Ações Afirmativas, Grupo de Assessoria a Imigrantes e a Refugiados/GAIRE (ligado ao Serviço de Auxílio Judiciário/SAJU da UFRGS) e PPE para avaliação do processo de seleção e acolhimento vivenciado até então.

2. PROJETO LABMIG

O projeto de ensino e pesquisa LabMig surgiu a partir de um projeto de extensão chamado *Oficinas audiovisuais com imigrantes haitianos: aprender na diferença, aprender com a diferença*, coordenado pelos professores Rodrigo Lages e Silva e Gabriela da S. Bulla, o qual tinha como objetivo abordar de forma interdisciplinar e multimodal o conhecimento dos alunos na cidade de Porto Alegre, envolvendo um aprendizado por meio dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) audiovisuais e em conjunto com o aprendizado de PLA. Esse projeto de extensão surgiu de uma articulação da FACED e do PPE com o GAIRE. O GAIRE realiza um trabalho importante de orientação individual aos imigrantes, do ponto de vista de suas demandas práticas (documentos, vistos, permissões de trabalho, etc.). Em 2014, o GAIRE realizou uma série de oficinas de grupo, as quais buscaram atender demandas de outra natureza, isto é, aquelas relacionadas ao modo de vida e às dificuldades mais subjetivas enfrentadas por esta população. Nessas oficinas, os imigrantes apresentaram mais uma demanda além das já atendidas pelo GAIRE: a aprendizagem do português.

O LabMig realizou atividades em uma escola pública municipal da periferia de Porto Alegre de maio a agosto de 2016, dividindo sua atuação em duas fases, explicadas na sequência. O local de atuação do projeto definiu-se em função de uma demanda da Secretaria Municipal de Educação (SMEd), que buscou contato com o PPE devido à dificuldade em acolher os estudantes haitianos (matriculados em turmas da EJA, no período noturno) por conta da barreira idiomática. Como ainda não havíamos encontrado um local para as oficinas audiovisuais, optamos por levar nosso projeto para a escola. Inicialmente, as oficinas do LabMig estavam previstas para começar no segundo semestre de 2016 na escola, no entanto, as atividades foram antecipadas para a segunda quinzena de junho, frente à necessidade levantada em visita à escola: os imigrantes apresentavam pouca ou nenhuma apropriação da língua portuguesa. As aulas de português iniciaram imediatamente ao contato com a escola e duraram até a segunda semana de agosto. O fato de termos cortado a etapa de aproximação com a comunidade e com o bairro mostrou-se um obstáculo ao projeto, como veremos mais adiante.

A primeira etapa do projeto, portanto, se constituiu de aulas de PLA para iniciantes. As experiências do PPE serviram como um ponto de partida para os trabalhos, porém, as vivências com os imigrantes haitianos geraram reflexões para o grupo sobre o fazer educacional na realidade desses imigrantes, muito diferente do que era corrente em classes institucionais do PPE. Os materiais didáticos do PPE foram repensados para PLAc, bem como as configurações de aula. A presença dos imigrantes haitianos na comunidade escolar municipal, com indivíduos com diferentes níveis de letramento e instrumentalidade do português e de outras línguas, o curto período de aula e a rotatividade frequente também foram fatores que conferiram tal complexidade ao plano de ensino-pesquisa do grupo.

De uma estrutura mais ordinária de aulas de português com interdependência entre os conteúdos das aulas e tarefas pedagógicas a serem realizadas em casa, progressivamente as aulas foram adotando um formato de oficinas de ensino-aprendizagem de PLA nível básico, em que cada encontro buscava constituir uma experiência completa, com início meio e fim, sem exigir a presença em um encontro anterior ou a continuação em um encontro subsequente. A finalidade era dar um suporte da Língua Portuguesa para que os estudantes pudessem se emancipar como sujeitos na sua nova vida no Brasil (FREIRE, 1996).

Os alunos formaram um grupo de 10 estudantes (três homens e sete mulheres). Quatro desses alunos haviam chegado recentemente ao Brasil e possuíam o nível iniciante em PLA, e um deles não havia sido alfabetizado em sua língua materna (BULLA *et al.*, 2017). Os outros estudantes tinham um nível básico ou intermediário de proficiência em PLA, sendo que dois deles falavam espanhol por terem vivido na República Dominicana.

Enquanto grupo de pesquisa e extensão nessa primeira fase do projeto, éramos formados por dois professores universitários coordenadores, um do Instituto de Letras e outro da Faculdade de Educação, uma estudante de mestrado e extensionista da Letras, três estudantes de graduação extensionistas da Letras e um estudante de graduação extensionista da Biologia, porém participante do projeto por ser músico e ter envolvimento com cinema. A partir do primeiro encontro com os alunos, o qual nos levou a definir aulas de português nível básico, organizamo-nos, enquanto grupo de estudo e trabalho, em uma metodologia que consistiu em: um encontro para preparar em grupo as duas aulas de cada semana; duas aulas presenciais com professores em docência compartilhada e com observadores participantes, de modo que cada aula nos gerou anotações dos observadores participantes e dos professores em seus diários de classe; um encontro para discussão com o grupo sobre a semana trabalhada, sobre as anotações e sobre as possibilidades de encaminhamentos para a semana seguinte.

Um dos pontos iniciais para pensarmos as aulas de português para esse perfil de alunos foi a questão do material didático. Ao buscarmos materiais já publicados, apenas encontramos a apostila didática *Pode Entrar*, lançada pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR/ONU). Por falta de tempo para análise do material, optamos por trabalhar com os materiais didáticos (MD) desenvolvidos pelo PPE para o nível Básico 1. Esses materiais fazem parte do projeto *Elaboração de materiais didáticos para ensino de Português Língua Adicional no âmbito do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS*, coordenado pela professora Gabriela S. Bulla. Seus principais objetivos são: refletir sobre a elaboração de materiais didáticos para o ensino de PLA orientado por tarefas de uso da linguagem e projetos de aprendizagem; sistematizar orientações para a elaboração de materiais didáticos alinhados a tal perspectiva teórica; desenvolver livros didáticos de PLA.

Consideramos que os MD atualizam concepções de aprendizagem, ideologia e de linguagem, e que essas concepções apresentam valorações e orientações

sobre o que é importante ensinar. Dessa forma, os materiais didáticos afetam “o planejamento, os objetivos da aprendizagem, as competências a serem priorizadas, os conteúdos a serem trabalhados e os tipos de atividades a serem propostas” (SCARAMUCCI; DINIZ; STRADIOTTI, 2009, p. 265). Contudo, é importante ressaltar a agência dos participantes, no sentido de que, embora as tarefas pedagógicas sirvam como convites para um diálogo entre alunos, professores e o material didático (que apresenta cadeias discursivas que conversam com outros textos), serão os participantes (professores e estudantes) que aceitarão ou não atualizarem e transformarem as tarefas-convites em ações, sendo eles, portanto, quem assumirão o que do material didático será utilizado, bem como a forma em que serão realizadas as atividades em sala de aula.

Conforme Xavier e Urrio (2006), o andamento de uma aula não depende somente do livro, mas do tipo de interação que é promovido em sala de aula, da maneira dos professores ensinarem, da motivação e interesse de professores e alunos, e ainda, dentre outros aspectos, dos temas e das atividades propostos. No caso dos materiais didáticos do PPE, foram utilizadas as tarefas pedagógicas da Unidade 1 de um dos livros de PLA Básico I (BULLA; NEVES; CONCEIÇÃO, em preparação) utilizados no PPE, parte do Projeto Biografias (constituído por quatro unidades). As tarefas dessa unidade vislumbram auxiliar os estudantes a: falar sobre si; conhecer os colegas; interagir em sala de aula de português; falar sobre a família. Para isso, as tarefas anunciavam que os alunos seriam convidados a realizarem as seguintes ações: cumprimentar; pedir e dar informações pessoais; soletrar; despedir-se; usar frases de sala de aula; fazer entrevistas; criar uma árvore genealógica de sua família e escrever um perfil no Facebook.

A fim de utilizar as tarefas expostas acima, precisamos refletir sobre o planejamento e sobre qual seria a melhor forma de abordá-las em sala de aula, considerando o perfil de nossos alunos – o qual foi sendo descoberto à medida que íamos nos conhecendo durante os encontros, aprendendo sobre suas necessidades e sobre quais assuntos eram de seus interesses. A partir da construção conjunta que ia sendo estabelecida nas aulas, fomos descobrindo sobre o que era mais relevante focalizar em sala de aula, como negociar as formas de aprender essa língua (por tradução? Com o auxílio de imagens? Etc.), bem como sobre o uso de melhores metodologias e métodos para esse público.

Ao longo do processo, foram sendo feitas adaptações nos materiais e no planejamento e, com base nessa primeira fase com os estudantes haitianos, a unidade didática também foi alterada, já que estávamos em fase de testagem e o material vinha sendo utilizado apenas com um público estrangeiro universitário. Com essa experiência, percebemos o quanto o livro carecia de propostas mais interativas e o quão calçado em listagem de vocabulário por campo semântico estava. Desse modo, ficou evidente a importância de produzirmos orientações para o professor que, mesmo experiente, pode apresentar dificuldades em ensinar PLA para turmas iniciantes.

Na experiência com o MD proposto, observamos que algumas atividades de interação não foram compreendidas e/ou aceitas pelo grupo, como, por exemplo, a proposta de que eles realizassem interações em dupla para que se apresentassem em português: nome, nacionalidade e profissão. Observamos que eles preferiam manter a organização interacional centrada no grande grupo, apresentando-se para toda a turma, ao invés de circunscrever a comunicação à sua dupla. Também observamos que uma atividade que dividiu o grupo em dois subgrupos para a realização de uma prática lúdica de competição não foi acolhida pelos estudantes, que preferiam cooperar na solução dos problemas, mesmo quando o desafio estava colocado para o subgrupo diferente do seu. Também nos surpreendeu o não letramento em algumas tarefas pedagógicas que são bastante presentes em outras culturas escolares e na nossa, como o uso de “cruzadinhas” ou “palavras cruzadas”.

Todas estas observações enriqueceram as experiências do grupo de pesquisa-extensão e foram debatidas nas reuniões após as aulas-oficinas, abrindo espaço para um debate que sempre foi político, sem deixar de ser pedagógico, e em que se contemplavam as relações de dominação ou de hegemonia estabelecidas entre diferentes culturas escolares, diferentes idiomas e modos de interação em sala de aula, seja entre estudantes, seja na relação estudante-docente.

Também o tema do espaço e da valorização simbólica dos diferentes idiomas entrava em pauta. Em algumas interações, os estudantes verbalizavam sua frustração pela falta de fluência dos extensionistas no idioma francês, buscando a comunicação em francês com os participantes do projeto com algum grau de proficiência neste idioma. Em uma oportunidade um estudante verbalizou que era importante que os professores soubessem falar francês, pois era “a língua da burguesia”.

O debate sobre os usos do crioulo haitiano, do francês e do português em diferentes domínios (laborais, escolares, familiares, etc.) foi um dos pontos com o qual se ocupou bastante o grupo de pesquisa-extensão. Foram feitas buscas em bibliografias, em relatos de outras pessoas envolvidas em projetos de apoio a imigrantes haitianos e, inclusive, em conversa com um imigrante estabelecido há mais tempo no Brasil, o qual exercia algum tipo de liderança entre os haitianos residentes no seu bairro, ainda que o projeto tenha constatado um fraco caráter comunitário dos haitianos e uma aparente recusa, por parte deles, de aceitar uma função de liderança. O que não se verifica entre outros grupos de imigrantes, como os senegaleses e venezuelanos, por exemplo, que vêm se organizando politicamente em Porto Alegre e no Rio Grande do Sul por meio de representações.

No planejamento das propostas de atividades a partir das tarefas, paralelamente aos encontros com os nossos alunos haitianos, tais discussões foram fundamentais para potencializar o que era feito em sala de aula, bem como para melhor entender o público com o qual estávamos trabalhando. A docência compartilhada também se mostrou um exercício excelente para discutirmos de que forma poderíamos transformar os convites das tarefas em propostas de atividades que deixassem a aula mais dinâmica e interessante para os estudantes.

Assim, nosso planejamento, com base nas tarefas do livro de Básico I do PPE, foi feito na confiança de que um trabalho em conjunto do grupo oportunizaria a todos nós aprender a sermos professores para esse contexto em específico e, para que, conjuntamente, pudéssemos refletir sobre nossas práticas, incertezas, desafios e aprendizagens proporcionadas pelos nossos alunos. Esses encontros do nosso grupo serviram também ao propósito do que Costa (2013) chama de eventos de formação de professores, sendo esses eventos oportunidades para aprender a ensinar, uma interação entre dois ou mais participantes que se orientam para tópicos relacionados ao ensino, com o objetivo de solucionar problemas emergentes de práticas pedagógicas (COSTA, 2013, p. 134). Mais especificamente sobre a docência compartilhada, consideramos que ela visa não só ao desenvolvimento conjunto de atividades que competem aos professores, como também à aprendizagem sobre ser professor no contexto de docência em que atuam (LEMOS, 2014).

O planejamento das aulas, portanto, foi sendo feito entre as docentes que estavam atuando em sala de aula, necessitando, por diversas vezes, ser replaneja-

do dado os seguintes motivos: problemas de segurança no entorno da escola; liberação dos estudantes em tempo antes do previsto; a rotatividade dos estudantes frequentes às aulas; tipos de textos do material, os quais foram pressupostos como pertencentes ao conhecimento prévio dos estudantes, mas não o eram; incoerência entre as concepções do material e aquilo que era proposto.

A partir da experiência de ensino com os alunos imigrantes, algumas considerações foram levantadas e sugerem discussões pertinentes. Esse trabalho foi um primeiro contato de todos os envolvidos no grupo do projeto com o ensino de PLA para alunos imigrantes, em um contexto de ensino de escola pública. Todas as reflexões do trabalho nos levaram a apontamentos diversos, também especificados para esse contexto de ensino de PLAc.

Observamos a alta rotatividade na frequência dos alunos em sala de aula como uma característica de alunos em situação de imigração, sendo este contexto específico alinhado com a característica da própria EJA. Diante desse aspecto, ficou evidente a necessidade de se considerar aulas que começassem e terminassem no mesmo encontro. Isso também nos fez pensar na necessidade de materiais didáticos voltados para alunos desse contexto, com vocabulário e atividades que contemplem a realidade dos alunos, bem como referentes atualizados às concepções de uso da linguagem e gêneros do discurso.

Outro ponto que nos fez refletir sobre a importância de se pensar em MD e aulas que se ajustem às necessidades dos alunos é referente aos diversos níveis de letramento das aulas, pois, dentre os 10 alunos, um não era alfabetizado em sua língua materna, sugerindo um aspecto diverso ao contexto de ensino a ser pensado. Além desse ponto, nas nossas notas de observação e diários de classe, relatamos a dificuldade de trabalhar com alguns gêneros do discurso, como, por exemplo, cruzadinhas e árvore genealógica, entendendo que os gêneros precisam ser abordados e escolhidos para o perfil dos alunos, e entendendo a diversidade de letramento que esse contexto de ensino pode apresentar.

Os alunos também apresentaram diferentes níveis de proficiência em português, desse modo, as aulas e materiais didáticos precisam ser pensados levando em conta esse contexto. Em uma mesma aula, alunos de nível básico podem estar em conjunto com alunos de nível intermediário, e a aula precisa dar conta dessa característica, especialmente se considerarmos a pouca oferta de aulas de PLAc, impedindo ou restringindo a separação por níveis.

As questões institucionais relacionadas à presença de um projeto realizado por uma universidade federal renomada no âmbito de uma escola municipal de periferia no turno da noite também suscitaram inúmeras reflexões. Nossa presença produziu diferentes efeitos. Por um lado, um reconhecimento simbólico da boa acolhida da escola aos imigrantes. Por outro lado, a presença de estudantes de graduação ministrando aulas constituía uma oportunidade para que professores que já se sentiam desvalorizados pelo desinvestimento programático na educação pública encontrassem uma forma de reafirmar a validade do seu modo de fazer pedagógico. Assim, cada dificuldade enfrentada pelo projeto era, em sentido inverso, uma constatação da qualidade das aulas dadas pelos professores “experientes”.

A presença do projeto também colocava em evidência as estratégias desenvolvidas por aquela comunidade escolar para que pudesse operar no turno da noite em uma região conflagrada pela violência relacionada ao tráfico de drogas. Por isso, cada turno escolar encerrado mais cedo “exigia” uma justificativa da direção aos membros do projeto, o que sem a nossa presença parecia estar naturalizado. Outros fatores como greve e férias escolares formavam obstáculos adicionais à sequência das atividades. E, entretanto, nosso forte vínculo com aqueles estudantes mais assíduos nos impulsionou a negociar com um posto de gasolina na região (único local com iluminação e sensação de segurança suficiente para nos receber) o empréstimo de uma loja comercial vazia, para onde levamos um quadro num cavalete e algumas cadeiras e onde realizamos três aulas.

Além das tensões provocadas pelas diferentes culturas institucionais, do grupo da universidade com o grupo da escola, também percebemos diferenças relacionadas à cultura escolar no Brasil e no Haiti. Durante o período da prática, observamos um aspecto que nos levou a ter dificuldades em tarefas mais pautadas pela visão interacionista da linguagem (CLARK, 2000). A primeira é referente à dificuldade de descentralização do professor no ambiente de aula, pois, em uma perspectiva padronizada, os alunos devem aprender com o professor, muito mais do que interagir com os colegas. As atividades em aula que fugissem um pouco da ideia de que o professor estivesse “transmitindo seu conhecimento” não era vista como uma aula formal. Entendemos isso como uma questão relacionada às expectativas de aprendizagem que os alunos trazem de suas vivências e, talvez, do contexto de ensino de seu país.

Por parte dos alunos recebemos a significativa avaliação deles quanto ao interesse em compartilhar os espaços de aprendizagem com estudantes brasileiros, de modo que as aulas/oficinas não fossem mais um espaço de exclusão. Os alunos haitianos se expressaram sobre a vontade de participar das aulas de EJA, novamente, sem separá-los dos brasileiros, pois eles gostariam de estar em contato com o português dos alunos e de fazer parte das turmas regulares da EJA. Esse apontamento nos fez configurar as aulas para a segunda etapa do projeto com os alunos imigrantes inseridos em uma das totalidades⁵ de EJA da escola, o que se configurou como a fase 2 do projeto. Foram realizadas, então, oficinas audiovisuais com turmas mistas de brasileiros e haitianos, não mais aulas restritas de PLA.

Integrar os alunos às turmas da EJA foi importante para o acolhimento dos alunos e para a inserção na comunidade escolar, com atividades de promoção de multiletramentos e apoio comunitário. Com as oficinas, tínhamos como intuito propor um trabalho calcado principalmente na promoção de multiletramentos (ROJO & ALMEIDA, 2012). Por esse motivo, ao longo de nossos “laboratórios”, os alunos leram e produziram textos escritos em diferentes gêneros do discurso, tais como poemas, microcontos, casos, memórias, propagandas. Além disso, também tiveram a oportunidade de selecionar imagens que estivessem associadas aos textos, produzidos por eles e pelos colegas, e que agregassem e produzissem novos sentidos, ressignificando seus textos a partir de um trabalho de imbricamento entre imagens, escrita e outros modalizadores importantes para a construção de diferentes gêneros. As oficinas iniciavam e terminavam em um mesmo dia e buscavam um caráter autogestionário (GALLO, 1999), exigindo, pois, do grupo muita flexibilidade para tornar o planejamento das aulas muito mais um planejamento da atenção e dos princípios de atuação dos coordenadores das oficinas do que das ações a serem realizadas pelos estudantes. Após o trabalho com algumas oficinas, tínhamos como intuito produzir com os alunos um curta-metragem documental que compartilhasse, para fora dos muros da escola, as narrativas de vida desses estudantes brasileiros e imigrantes da EJA em Porto Alegre.

Em nosso primeiro encontro, fizemos uma atividade para conhecermos os participantes da turma e abordamos com os alunos os conceitos de “oficina” e de

⁵ “Totalidades” é o termo usado na EJA para designar “ano” ou “série”.

“audiovisual”, por serem elementos chaves para o andamento da proposta. Nesse dia, pudemos identificar certa resistência por parte de alguns alunos brasileiros que demonstraram receio de o projeto prejudicar a progressão de nível escolar, pautada principalmente pelo desenvolvimento das matérias de Matemática e de Português, bem como de interferir no curso normal das aulas, já bastante abalado devido à vulnerabilidade da região, o que acarretava em frequentes cancelamentos e interrupções das aulas, tornando-se um obstáculo para a sequência das disciplinas. A partir da demanda trazida pelo grupo, combinamos focalizar os períodos de Português na escrita em relação aos conceitos e produções audiovisuais, procurando não atrapalhar a carga horária já instável de aprendizado do grupo.

Apesar desse foco, observamos que o formato oficina, que inclui uma organização da participação em sala de aula menos hierárquica e mais horizontal, além de atividades de análise e criatividade, geraram uma tensão com os alunos, brasileiros e imigrantes. Assim, observamos mais engajamento em atividades de leitura e escrita de textos escritos e menos engajamento em atividades de interação oral, como, por exemplo, na leitura crítica de imagens.

Além do conflito entre diferentes culturas de sala de aula e os diferentes modos de se ensinar e aprender, cabe destacar o contexto de alta vulnerabilidade em que a escola se inseria, com disputa de facções do narcotráfico e violência às portas da escola. As atividades na escola tiveram que ser suspensas em agosto (o curta não chegou a ser iniciado), considerando a alta periculosidade de circulação no bairro, em guerra de facções do tráfico.

Resta-nos, no entanto, algumas perguntas: qual a relevância do gênero curta na vida desses alunos? De que forma o trabalho com esse gênero dialoga com a participação deles na comunidade e no mundo? Esse gênero circula em seus mundos? Se não, por que esse seria o gênero relevante de ser trabalhado em um contexto que tem tamanha vulnerabilidade? O que leva a outras perguntas sobre as narrativas expostas ao mundo: nesse contexto tão grande de vulnerabilidade e banalização da vida e de luta por resistência e existência, os alunos desejam se expor e ser expostos ao mundo ou apenas querem ter um diploma para conseguirem melhores oportunidades no mercado de trabalho? Talvez gêneros em que eles possam reivindicar seus direitos de ser humano sejam mais urgentes para esse contexto, embora saibamos que o trabalho com multiletramentos pode ser também promotor de cidadania crítica.

3. 10º ENCONTRO INTERDISCIPLINAR SOBRE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA IMIGRANTES E REFUGIADOS

A partir do LabMig, constituímos o grupo de pesquisa *Tecnologias, Interdisciplinaridade e Multiletramentos na Educação* (TIME), liderado pelos professores Gabriela S. Bulla (PPE) e Rodrigo Lages e Silva (FACED). Com o objetivo de ampliar nossas discussões acerca de questões de migração, educação e ensino de PLA, assim como conhecer as experiências práticas de ensino no contexto de PLAc de Porto Alegre e região metropolitana, organizamos o *1o Encontro Interdisciplinar sobre Ensino de Português para Imigrantes e Refugiados*, tendo como equipe organizadora os alunos de graduação participantes do LabMig Bruna Souza de Oliveira, Júlia de Campos Lucena, Leandro Paz e Silva e as mestrandas Aline Marques e Laura Soares.

O evento foi realizado em dois dias: 20/11 e 11/12 de 2018. No primeiro dia, contamos com os seguintes palestrantes: Profa. Me. Bruna Ruano (doutoranda UFPR); Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira (UFMG); Laura Soares (mestranda UFRGS); Leonardo Gregory (graduando UFRGS e professor no Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações/CIBAI - Migrações). No segundo dia, os palestrantes foram: Profa. Dra. Kathryn Dominique Lum (Nottingham Trent University); Profa. Me. Jeniffer Albuquerque e Profa. Me. Fernanda Chichorro (UTFPR); Profa. Me. Graziela Andrighetti (doutoranda PUCRS); Prof. Me. Leandro R. M. Miranda (FEEVALE); Profa. Me. Laura Barcelos (Projeto Travessias); Júlia de Campos Lucena (graduanda Letras UFRGS). As aberturas e encerramentos foram feitas pelos líderes do grupo de pesquisa TIME.

Entre as discussões realizadas pelos participantes do evento, destacamos a questão da construção de currículos para os cursos de PLAc a partir da identificação de necessidades dos alunos por meio de questionários e, o que ainda não foi realizado, de pesquisas etnográficas sobre imigrantes nas cidades, o que poderia orientar a seleção de quais práticas interacionais seriam mais urgentes aos imigrantes; ou seja, de quais esferas de atividade humana, gêneros do discurso e atividades os imigrantes gostariam e/ou precisariam participar em português. Também como ideias comuns entre os participantes do evento, foi ressaltado o entendimento da frequência dos alunos como rotativo, o que exclui a possibilidade de sequencialidade das aulas ou desenvolvimento de projetos em mais de uma aula, e a recorrência de turmas com diferentes níveis de proficiência; ambos os aspectos possuem, portanto, implicações para a construção de MD e plane-

jamento de aulas. Além disso, foram listadas três variedades de cursos para imigrantes existentes nos locais dos participantes do evento: para aprendizagem de português para imigrantes em geral sem distinção (incluindo todos os níveis de escolarização); para ingresso ou reingresso na universidade (para fins específicos); e para preparação para o ENEM.

Foram discutidas também algumas demandas levantadas em Bulla *et al.* (2017), a saber: a necessidade de formalização de equivalências da escolarização dos alunos para encaminhamento mais adequado nos cursos de EJA, além da urgência de formação de professores das escolas e dos licenciandos em Letras e demais licenciaturas para o trabalho com aulas plurilíngues e PLA, considerando o cenário plurilíngue que constitui o Brasil desde a sua criação, e especialmente considerando o aumento de imigrantes em diferentes cidades brasileiras na contemporaneidade. Além disso, se discutiu as intersecções entre ensino de PLAc e culturas brasileiras, bem como as tensões entre acolhimento e aculturação.

Por fim, tornou-se evidente a relevância da construção de projetos interdisciplinares (envolvendo Direito, Sociologia, Educação, Letras, Psicologia, Computação) nas universidades para melhor acolhimento dos refugiados, bem como a necessidade de se construir políticas de modo coletivo com as diferentes comunidades envolvidas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos criticamente algumas ações relativas ao PLAc vinculadas ao PPE da UFRGS e sistematizamos questões que demandam pesquisa e reflexão coletiva. Apesar da longa trajetória no ensino e pesquisa em PLA da UFRGS, o contexto de PLAc se apresenta como um novo desafio para nós, suscitando novas discussões sobre políticas linguísticas e educacionais relativas ao ensino de PLA e à formação de professores.

Do ponto de vista do papel da UFRGS no acolhimento pedagógico e linguístico de imigrantes e refugiados, houve significativos avanços e a demonstração de um compromisso institucional, o qual, contudo, precisa ainda ser mais bem expressado em práticas de gestão que capilarizem este entendimento em diferentes unidades, setores e órgãos universitários, de modo que a macro-política da instituição para este público-alvo seja observada no cotidiano burocrático e pedagógico.

Em relação ao projeto de extensão realizado com haitianos, compreendemos que algumas das dificuldades enfrentadas pelo projeto poderiam ter sido mitigadas se o cronograma e os procedimentos originalmente propostos tivessem sido observados. No seu desenho, o projeto previa uma etapa de três meses de aproximação com o campo composta por: visitas aos locais de concentração de imigrantes; mapeamento de lideranças; visitas aos serviços públicos da região; e divulgação do projeto. Foi tudo dispensado quando fomos procurados pela direção da escola municipal. Compreender as reais expectativas dos imigrantes em relação à escola e à aprendizagem de português teria sido um elemento facilitador na programação das oficinas e no esclarecimento junto à direção da escola acerca dos objetivos e das limitações do projeto. Entretanto, também avaliamos que devido à condição emergencial e vulnerável em que se encontravam os imigrantes que conhecemos na nossa chegada à escola, a opção de iniciar as aulas imediatamente foi a mais coerente e, eticamente, mais responsável, ainda que tenha resultado em obstáculos pedagógicos.

Ao observarmos o conjunto de ações realizadas nos últimos dois anos em relação à chegada destes novos sujeitos das políticas educacionais que são os imigrantes e refugiados, cabe destacar que a UFRGS como um todo vem realizando movimentos de acolhimento importantes, dentre os quais assume um lugar relevante aquele protagonizado pelo PPE e pelo projeto de extensão abordado nesse capítulo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERNATT, M. L.; PEZARICO, G.; PIOVEZANA, L.; BORDIGNON, S. A. F.; GIACOMINI, T. Diáspora Haitiana: Primeiros estudos sobre impactos para o desenvolvimento urbano e regional nas Regiões Sul e Norte do Brasil. *Cadernos Ceru*, v. 26, n. 1, p.101-125, 2015.
- BULLA, G. S.; LAGES E SILVA, R.; LUCENA, J. C.; SILVA, L. P. Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. *Organon*, v. 32, n. 62, s/p 2017.

BULLA, G. S.; NEVES, C. S.; CONCEIÇÃO, J. V. *Português como Língua Adicional para iniciantes – Projeto Biografias*. No prelo.

CLARK, H. Language Use. In: Clark, H. (Org.). *Using Language*. Cambridge University Press, 1996. p. 3-25.

COSTA, E. V. *Práticas de formação de professores de português língua adicional em um instituto cultural brasileiro no exterior*. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, S. Os limites de uma educação autogestionária: a experiência da pedagogia institucional. *Pro-Posições*, Campinas, v. 8, n. 2, p. 58-71, 1999.

LEMO, F. C. *A formação do professor para o ensino de língua adicional em ambientes digitais com docência compartilhada*. 122f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCARAMUCCI, M. V. R.; DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. O professor e o livro didático: Que relação é essa? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 45, n. 1, p. 29-54, 2006.

O ENSINO DO PLE PARA OS ALUNOS DO PRÉ-PEC-G: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NA UFRR¹

Maria da Conceição Lopes²

1. INTRODUÇÃO

Em virtude do processo de internacionalização, a Universidade Federal de Roraima recebe vários alunos estrangeiros, tanto na graduação como na pós-graduação. Os estudantes chegam à UFRR por meio de Programas de intercâmbio internacional, tais como: Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (PAEC), Programa de intercâmbio Brasil/Colômbia (BRACOL), Brasil/México (BRAMEX) e PITZER COLLEGE.

Além do compromisso assumido por meio de acordos de programas como PAEC e PEC-G, observou-se a necessidade de auxiliar os estudantes na aprendizagem e no aprimoramento das habilidades de comunicação em Língua Portuguesa, bem como na ampliação do aproveitamento acadêmico, que, por vezes, é dificultado por conta de entraves linguísticos. Por esta razão, surgiu a iniciativa de ofertar um curso de Português para os estudantes estrangeiros.

O curso de Português Língua Estrangeira/Adicional (PLE/PLA) é uma ação desenvolvida mediante a parceria entre a Coordenadoria de Relações Internacionais (CRINT) e a Extensão (PRAEX) e objetiva possibilitar aos alunos estrangeiros a aquisição do português brasileiro, vivenciando, por intermédio de processos de imersão em situações e contextos relevantes, os usos da língua e os valores socioculturais.

¹ Toda responsabilidade sobre texto e imagens é dos autores dos respectivos capítulos.

² Professora da Universidade Federal de Roraima
E-mail: mcllopes07@yahoo.com.br

A ação busca, ainda, preparar os alunos para o exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa (CELPE-BRAS), o qual é requisito obrigatório, no caso de alguns programas internacionais, para o ingresso e desenvolvimento de estudos em nível de graduação e pós-graduação nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras.

Os futuros graduandos do PEC-G, conhecidos também como alunos (PRÉ-PEC-G), possuem duas grandes diferenças em relação aos alunos do PAEC. Primeiro, o contato oficial com a língua portuguesa ocorre somente com o curso de PLE/PLA ofertado como curso de extensão. Neste sentido, é preciso destacar que o fato de estes alunos estarem no Brasil contribui, sobremaneira, para o aprendizado da referida língua. Todavia, os alunos do PAEC, além disso, possuem o contato com as aulas da academia e o curso de português, enquanto que os alunos do PRÉ-PEC-G possuem apenas o contato com as aulas de língua portuguesa. Esse fator é capaz de interferir no aprendizado da nova língua, fazendo com que estes alunos tenham um processo um pouco mais lento. A segunda diferença está relacionada ao Exame CELPE-BRAS. Os alunos do PAEC precisam apresentar o certificado de proficiência antes do término do curso, ao passo que os alunos do PRÉ-PEC-G dependem da aprovação no referido exame para poder ingressar nos cursos de Graduação da UFRR. Em vista disso, esses alunos têm pouco mais de seis meses para adquirir a língua e submeter-se ao exame de proficiência em língua portuguesa.

Para dar conta dessas atividades de ensino-aprendizagem, é feita uma seleção, por meio de edital, de graduados em formação, na categoria de bolsistas, a fim de atuarem em sala de aula e em atividades de apoio extracurriculares.

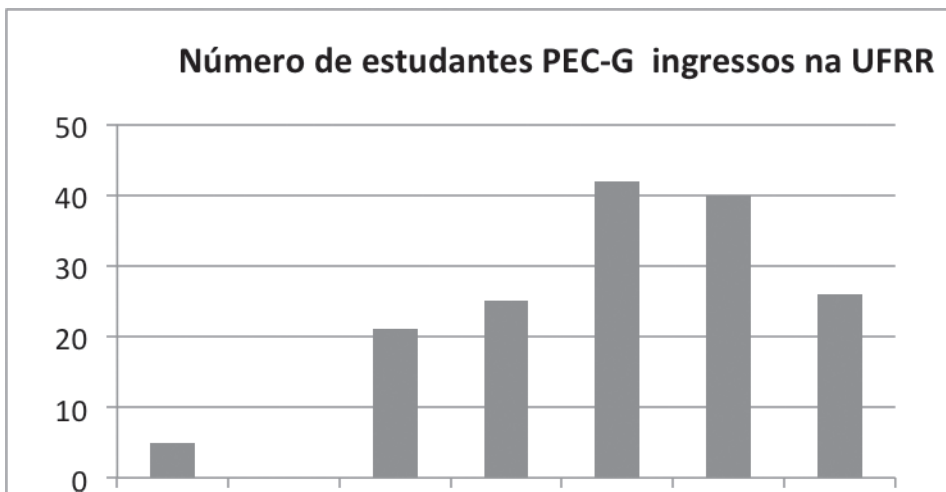
Nessa experiência foi necessário contar com o apoio de professores de Língua Portuguesa de alguns departamentos da UFRR para que juntos, numa verdadeira força tarefa, fosse possível concluir, com êxito, essa empreitada.

2. PÚBLICO ATENDIDO

Em 2012 chegaram os primeiros alunos do Programa PEC-G sob a administração da Coordenadoria de Relações Internacionais (CRINT). Nesse ano eram somente cinco falantes de Língua Portuguesa, provenientes de Guiné Bissau e Angola, no entanto, esse número vem crescendo significativamente, o que pode

ser observado no Gráfico 1 adiante. A partir de 2014 ingressaram estudantes que necessitavam também aprender a Língua Portuguesa para poderem participar do exame de proficiência CELPE-BRAS. Dessa forma, o crescimento do número de alunos PEC-G foi significativo, conforme demonstrado também no Gráfico 1:

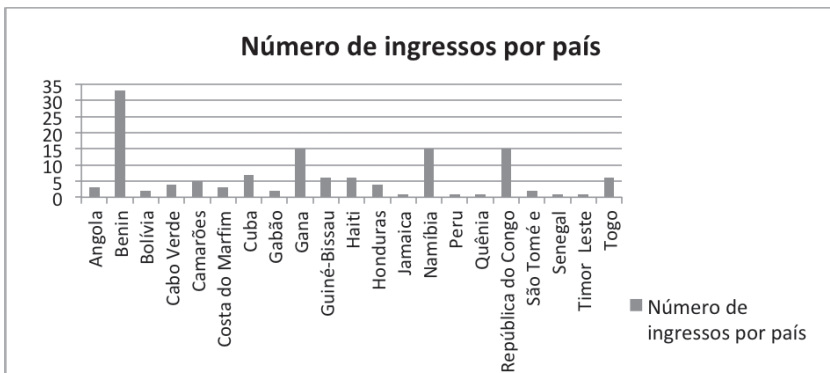
Gráfico 1



Fonte: Coordenadoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Roraima.
Dados aplicados considerando o ano de efetivação da mobilidade.

Em 2014 havia 45 alunos, 40 em 2017 e desses, 32 são alunos pré-PEC-G, também denominados pela UFRR como alunos PLE/PLA. Esses alunos tiveram sua primeira aula no dia 20 de março e fizeram as provas do CELPE-BRAS nos dias 17, 18 e 19 de setembro de 2017, pouquíssimo tempo para aprender uma nova língua.

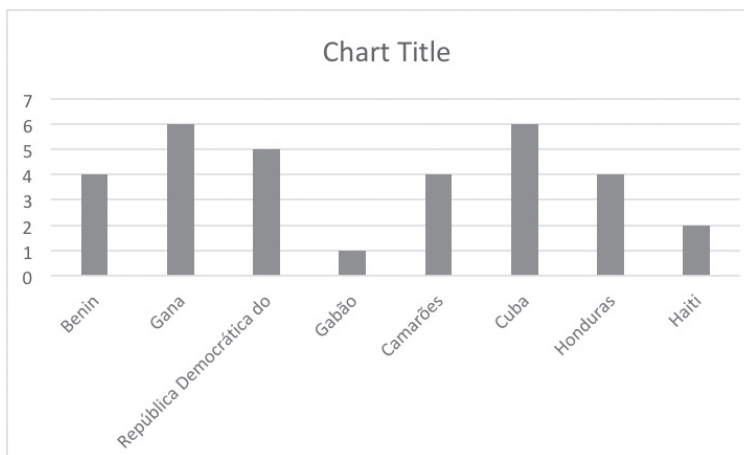
Gráfico 2



Fonte: Coordenadoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Roraima.

Como se pode observar através do Gráfico 2, o atendimento é feito a um público misto, falantes da língua inglesa, francesa e espanhola. Um grande desafio é enfrentado todos os anos. Nesse ano de 2017, temos alunos dos seguintes países:

Gráfico 3



Fonte: Coordenação do PLE/PLA da Universidade Federal de Roraima

3. INÍCIO DE UMA LONGA CAMINHADA

O convite para assumir a coordenação do curso surgiu no final de dezembro de 2016. Após, seguiram-se os trâmites de publicação de editais para seleção de alunos do sexto período de letras para atuarem como professores do curso de extensão “Ensino da Língua Portuguesa como acolhimento dos alunos estrangeiros recepcionados pela CRINT”. No mês de fevereiro, os selecionados tiveram o primeiro encontro com a coordenadora do curso e com uma técnica em Assuntos Educacionais da CRINT, a qual foi incumbida de acompanhar o curso. Antes do início das aulas, houve alguns encontros para trocas de ideias, leitura e discussão de textos, preparação de material didático/pedagógico e, o mais importante, preparação da aula inaugural quando ocorreria o primeiro contato com os alunos. A importância dada a esse dia devia-se à preocupação em conquistar esses alunos de modo que se sentissem acolhidos, seguros e confortáveis nesse novo momento de aquisição de conhecimento.

Após o primeiro momento, veio o enfrentamento de uma realidade desconhecida: a técnica em Assuntos Educacionais da CRINT foi transferida para outro setor, não tendo ninguém para substituí-la; ausência de material didático, de expediente, de professor _ houve um selecionado que desistiu do projeto _ ; problemas de adaptação dos alunos; suspensão do atendimento no restaurante universitário; dentre outros. Eram muitos problemas sem solução à primeira vista.

4. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

Para produzir um aprendizado em meio a essa verdadeira “Torre de Babel” algumas estratégias foram necessárias:

- Encontros pedagógicos
Os encontros pedagógicos serviam para estudo de materiais, discussão, planejamento, confecção de material didático e troca de experiências. Alguns professores da UFRR foram convidados a participar dessa interação e contribuir com seus conhecimentos e suas experiências. Aproveitávamos para buscar as soluções para os problemas que iam surgindo. Os planejamentos eram enviados por e-mail.

- Grupos virtuais
Dada a necessidade de busca de solução, dois grupos de *WhatsApp* foram criados, um somente para interação entre os professores, para os informes mais urgentes; e outro para interação entre todos os alunos e todos os professores e coordenadora, para ciência de todos os acontecimentos, para atividades rápidas, curiosidades, informes, interação informal. Na verdade, esse grupo era para “forçar” os alunos a se exporem, expressando suas ideias, dúvidas e opiniões.
- Acompanhamento da aprendizagem
Esse acompanhamento era feito também através dos relatórios mensais, do atendimento ao aluno, do acompanhamento pedagógico na sala de aula e do relato de interesse/frequência do aluno.
- Aulas de campo
Essas foram muito importantes para ajudar o aluno com o “agir no mundo” em língua portuguesa, estando em Boa Vista-RR. Algumas aulas não puderam ser realizadas em virtude de o estado de Roraima está situado no extremo norte do Brasil, onde se apresenta um fluxo migratório favorecido pela localização geográfica com a tríplice fronteira Brasil-Venezuela-Guiana. Nesse ano, foi crescente o número de pessoas advinda da Venezuela em busca de trabalho, moradia, serviços de saúde e educação. Houve momentos em que o fato de ser hispânico era associado a ser refugiado, e nossos alunos não se sentiram muito bem com essa associação. Diante disso, trabalhamos essas questões com intuito de “poupar” nossos alunos e tentar “acolher” os refugiados, entendendo o quanto é difícil está em um país diferente, com cultura diferente, longe de tudo, de todos os que gostamos e ainda inserido num fluxo migratório dessa magnitude, tendo que conviver com mais esse desafio. Realmente não foi fácil realizar as aulas de campo, mas fizemos:
- Visita ao 7º Batalhão de Infantaria de Selva;
- Visita ao Bosque dos Papagaios para aprender sobre preservação das espécies nativas da fauna e da flora roraimense;

- Visita aos pontos turísticos da cidade de Boa Vista;
- Visita ao mercado de artesanato, com compra de mercadoria e curiosidades sobre a fabricação das peças expostas;
- Participação em eventos promovidos pela Universidade.

Fotos 1: Aula de campo no Campus Murupu – Escola Agrotécnica da UFRR



Fonte: Acervo pessoal da autora

Fotos 2: Visita ao 7º Batalhão de Infantaria de Selva



Fonte: Acervo pessoal da autora

Fotos 3: Visita ao Bosque dos Papagaios para aprender sobre a importância da preservação das espécies



Fonte: Acervo pessoal da autora

Fotos 4: Visita aos pontos turísticos da cidade de Boa Vista



Fonte: Acervo pessoal da autora

Fotos 5: Visita ao mercado de artesanato, compra de mercadoria, curiosidades sobre a fabricação das peças expostas





Fonte: Acervo pessoal da autora

Fotos 6: Participação em eventos promovidos pela Universidade





Fonte: Acervo pessoal da autora

A participação em eventos como o Encontro Regional de Ensino da Astronomia (EREA) - Cores e Linguagens serviu para integrar os alunos e propiciar a interação verbal entre os professores da rede estadual de ensino, os alunos do Colégio de Aplicação, os alunos do PLE/PLA e outros participantes. A aquisição

de conhecimentos múltiplos é de suma importância para que haja, de forma holística, o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Fotos 7: Visita à exposição fotográfica do SESI “Somos Xirixana, queremos que o mundo saiba!”



Fonte: Acervo pessoal da autora

4.1. Aprendizagem cooperativa

Enquanto coordenadora do curso, recorri à aprendizagem cooperativa e construtiva, fundamentada em uma das maiores contribuições teóricas de todos os tempos no terreno educativo e definida por Vygotsky como “zona de desenvolvimento proximal” ou ZDP. A ludicidade como atividade de ensino/aprendizagem responde, de maneira prática, a esta definição em dois sentidos: primeiro, possibilita a aprendizagem mútua na criação/recriação dos conteúdos educati-

vos. Vygotsky traçou o papel determinante do social na construção da aprendizagem, ou seja, o conhecimento aparece primeiro como um elemento cultural; e segundo, somente depois disso, o conhecimento é internalizado pelo indivíduo. Nesse sentido a estrutura organizativa do jogo, do lúdico, favoreceu a aprendizagem mútua e possibilitou que os alunos de PLE/PLA aprendessem por si só de maneira criativa e que, progressivamente, fossem adquirindo um maior grau de autonomia que lhes possibilitasse o aprender a aprender.

Fotos 8: Atividades sobre as etnias indígenas de Roraima, observando a riqueza cultural da formação do nosso povo



Fonte: Acervo pessoal da autora

4.2. O lúdico

De acordo com VISCA (1996: 15): “Os jogos põem em exercício funções cognitivas e afetivas, como também desenvolvem conteúdos sociais.” O lúdico tem a ver com diversão, é sinônimo de descontração, alegria, sorriso, gargalhadas, prazer e felicidade. Verificamos também que o uso de jogos, músicas, ca-raoquê, nas aulas de PLE/PLA, promove o incentivo e o intercâmbio do uso da língua, uma vez que faz com que os alunos percam o medo de falar e comprovem que os conhecimentos linguísticos, adquiridos por eles, foram interiorizados, além de se apaixonar e se divertir com os ritmos brasileiros e comparar com os ritmos dos países deles.

Fotos 9: A utilização de jogos na sala de aula.



Fonte: Acervo pessoal da autora

Para Vygotsky (1994), a motivação é um dos fatores principais não só de aprendizagem, mas também de aquisição de uma língua estrangeira, no caso, a língua portuguesa. Dentro da abordagem sociointeracionista, buscamos o uso de atividades lúdicas a fim de ajudar o aluno a sanar suas dificuldades em sala de aula. Na maioria das vezes, as atividades foram realizadas em duplas ou grupos, uma vez que a abordagem sociointeracionista concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva. Tais atividades devem ser dinâmicas, desafiadoras, despertando o gosto e a curiosidade pelo conhecimento.

Nesse sentido, enumeramos aqui algumas atividades desenvolvidas buscando sempre a interação face a face, a abordagem comunicativa e o envolvimento com a cultura e a língua brasileira, uma vez que o exame CELPE-BRAS exige esse caráter dialógico nas atividades de proficiência:

- Aula a partir da fabricação de bolinho de chuva, na cozinha, para explicar algumas expressões envolvendo alimentos, como por exemplo: descascar abacaxi, resolver um pepino, babar ovo, tempestade em copo d'água;
- O emprego dos advérbios através da brincadeira da “cabra cega”;
- Atividade “Abrigo subterrâneo” para conversar sobre preconceito/discriminação e juízo de valor;
- Atividades ao ar livre com brincadeiras típicas brasileiras;
- O uso dos advérbios de lugar para explicar o endereço residencial;
- Comemoração da Páscoa e do aniversário dos alunos;
- Simulação de naufrágio na qual cada um assume um papel social e pode salvar sua vida;
- Atividades com músicas. Os alunos dispostos em duplas com um parceiro falante de outra língua que não a sua língua materna;
- Elaboração de propagandas para vendas de mercadorias inusitadas;
- O trabalho da fonética de sons nasais a partir da música “eu só quero um xodó”.

Com essas atividades, o professor estará proporcionando ao aluno momentos para desenvolver suas próprias estratégias de aprendizagem, pois, por meio do lúdico, o aluno forma conceitos, estabelece relações sociais com o grupo no qual está inserido, estimula seu raciocínio no desenvolvimento que exige reflexão, vai

se socializando, sente-se mais à vontade, mais motivado, aprende e, conseqüentemente, melhora seu desempenho.

Concordamos com Moser 2004, quando diz que “alguns grandes educadores do passado já reconheciam a importância das atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem”.

O lúdico dever ser usado como um recurso pedagógico, pois a ludicidade apresenta dois elementos que a caracterizam: primeiro o prazer e o esforço espontâneo; e segundo, ela integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Nesse sentido, as atividades planejadas, elaboradas e aplicadas no desenvolvimento desse curso foram de extrema importância na construção de uma aprendizagem sólida. Ao longo desse período, fomos percebendo que com as atividades lúdicas pós-leitura, os alunos tiveram um melhor entendimento tanto da leitura quanto da escrita.

Observou-se maior participação dos alunos, considerando que o engajamento discursivo na sala de aula se faz pela interação verbal a partir dos textos e de diferentes formas entre os alunos e professores, entre os alunos na turma; e entre os alunos do Colégio de Aplicação e alunos da graduação, nas conversas em língua materna e em língua estrangeira e no próprio uso da língua, que funciona como recurso cognitivo ao promover o desenvolvimento de ideias, apresentação do posicionamento diante de algumas temáticas, defesa de sua cultura, dentre outras situações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados de todo esse processo foi a obtenção de aproximadamente 58% de aprovado no exame de proficiência CELPE-BRAS; desses, 10% com o nível avançado, 40% no intermediário superior e 50% no intermediário. Diante de tudo o que vivenciamos durante o processo de ensino/aprendizagem, esse resultado foi considerado satisfatório.

Insatisfeita com a forma de oferta do PLE/PLA pela extensão, elaborei um projeto de curso anual a ser ofertado na modalidade pós-médio, pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – CAP/UFRR, cuja aprovação já foi feita pela Câmara de Educação Básica do Colégio e estou finalizando a organização do curso nessa modalidade.

Necessário se faz contar com infraestrutura definida, corpo docente específico composto por professores habilitados, com experiência, metodologia e didática, não que os graduandos não possam atuar, mas é extremamente desgastante para um estudante do sexto semestre se deparar com essa realidade, responsabilidade, ciente de que ainda não aprendeu o suficiente para trilhar esse caminho com tantas cobranças. É bem mais gratificante, para esse acadêmico, atuar, nessa sala de aula, enquanto apoio do que como total responsável por essa aquisição de conhecimento. Nesse sentido, penso que deve-se manter a porta aberta para os bolsistas e estagiários, até porque eles precisam aprender a fazer e, só se aprende a ensinar, ensinando. Ao lado disso, é necessário não assustar o acadêmico, não sobrecarregá-lo com esse desafio tão grande que é ensinar uma língua e preparar um jovem estrangeiro para uma prova de proficiência. Contudo, não tenho a pretensão de ter encontrado a solução para todos os problemas que enfrentamos nessa empreitada, mas tenho certeza de que estou apresentando, aos meus pares, um jeito novo de caminhar pelos percursos da internacionalização, tendo como estrada o curso de PLE/PLA.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MOSER, Sandra Maria Coelho de Souza. *Atividades Lúdicas e Jogos em sala de aula de Língua Estrangeira* Maringá, 2004. *Apud* NOGUEIRA, Zélia P. (s.d).. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/967-4.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

NOGUEIRA, Zélia P. (s.d) Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/967-4.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

RABELLO, E.T e PASSOS, J.S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. In: *Portal Brasileiro de Análise Transacional - (PortalBrAT)*. Disponível em <<http://www.josesilveira.com>>. Acesso em: 16 out.2017.

REGO, Teresa C. *Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8.ed. Campinas: Cortez - Autores Associados, 2003.

TEIXEIRA, Carlos E.J. *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola, 1995.

VISCA J. Introducción a los juegos lógicos en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires SG, 1996.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994.

AS ESCOLHAS ENVOLVIDAS NO ENSINO DE PLAC: O QUE NOSSAS AULAS TÊM A DIZER?¹

Cristina Becker Lopes Perna²

Graziela Hoerbe Andrighetti³

1. INTRODUÇÃO

O ensino de português como língua adicional (doravante PLA) em contexto de refúgio humanitário no Brasil tem sido uma realidade crescente nos últimos anos e envolve um fazer docente sensível às necessidades básicas de sobrevivência de indivíduos que se estabelecem em um novo local, que buscam, no conhecimento da língua e da cultura do país para o qual migraram, uma oportunidade para estabelecer novos vínculos.

Saber usar a língua de forma apropriada em situações relevantes ao dia a dia dessas pessoas significa ampliar suas possibilidades de inserção em práticas sociais relacionadas ao mercado de trabalho, tais como reconhecer oportunidades de trabalho, participar de processos seletivos, inscrever-se para uma vaga específica, conversar com pessoas para dizer que se está procurando um trabalho, falar sobre o que se sabe fazer e sobre sua profissão e a tantas outras práticas que se farão presentes no cotidiano desses migrantes.

É necessária muita reflexão para atuar em situações de ensino de PLA. As variações que se apresentam neste contexto devem ser conduzidas por um olhar

¹ Toda responsabilidade sobre texto e imagens é dos autores dos respectivos capítulos.

² Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Contato: cperna@puers.br

³ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Contato: graziela.andrighetti@acad.puers.br

fundamentado na linguística pragmática⁴, que aproxima a aprendizagem da língua a situações específicas de uso, conforme o contexto, a fim de que o falante possa se adequar à situação de fala em que se encontra. As escolhas que fazemos enquanto professores de língua adicional, relacionadas ao que ensinar, que metodologia utilizar e a como ou com que materiais didáticos ensinar, devem ter nas práticas sociais do cotidiano dos alunos um ponto de partida para se pensar quais saberes podem ser relevantes em uma aula de português como língua de acolhimento (doravante PLAc⁵). É a partir das reflexões que fazemos sobre tais práticas que, de fato, podemos relacionar o ensino de língua e de cultura a possibilidades de acesso ampliado desses indivíduos em situação de migração ou refúgio.

Em 2017, tivemos a oportunidade de ensinar português a um grupo de 30 haitianos em Porto Alegre⁶ (ANDRIGHETTI; PERNA, 2017). Essa experiência nos levou a uma busca por materiais didáticos voltados ao ensino de PLA que pudessem nos auxiliar nesse contexto peculiar de acolhimento. Na época, encontramos dois materiais didáticos disponíveis para acesso virtual, porém, optamos por não os adotar em função da necessidade de um material mais conciso para o curto período de tempo que teríamos para nossas aulas e, principalmente, por avaliarmos que as atividades propostas nesses dois materiais não oportunizariam, a nossos alunos, reflexões sobre o uso da língua em práticas sociais específicas relacionadas às suas necessidades de inserção no mercado de trabalho.

Com base nessas percepções, nos propomos, neste capítulo, a analisar algumas unidades presentes nesses dois materiais didáticos que encontramos. As considerações feitas por nós ao longo da análise convidam a reflexões sobre a relevância de propormos atividades que levem em conta o contexto no qual se ensina, para quem se ensina e que objetivos os alunos têm para com a aprendizagem de PLA.

⁴ Segundo Fasold (1990:119), a pragmática linguística estuda o uso do contexto para se fazer inferências sobre o significado.

⁵ Baseamo-nos aqui na definição de Grosso (2010, p. 74), que define o contexto de acolhimento como estando relacionado a pessoas que precisam aprender a LA “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”.

⁶ Ver ANDRIGHETTI; PERNA; PORTO (2017).

Nosso grupo era constituído por 30 alunos de nacionalidade haitiana, na faixa dos 20 aos 60 anos, e com características representativas do perfil das duas gerações de imigrantes haitianos vindos ao Brasil - homens, solteiros ou casados, que deixaram família no Haiti e que vieram ao Brasil em busca de oportunidades laborais; famílias com filhos e pessoas com mais idade; e mulheres, solteiras ou casadas, que vieram sozinhas e/ou com filhos e que deixaram parte de sua família no Haiti. Alguns deles haviam permanecido certo tempo em países como a Argentina e a República Dominicana antes de virem ao Brasil, e tinham uma certa familiarização com o idioma espanhol. Os períodos de permanência no Brasil também eram variados - de dois meses a três anos. Alguns já haviam estudado um pouco de português em cursos gratuitos na cidade de Porto Alegre ou em outras cidades do país. (ANDRIGHETTI; PERNA; PORTO, 2017).

As vivências que tivemos em sala de aula com esse grupo específico nos possibilitaram mapear algumas situações de comunicação que poderiam ser relevantes a esses alunos, no sentido de ampliar chances de inserção na sociedade e também em algumas situações nas quais eles já participavam, mas demonstravam enfrentar dificuldades relacionadas à compreensão da língua e aos aspectos culturais. Foi com base nessas percepções que selecionamos, para a presente análise, unidades representativas dos dois materiais didáticos analisados por nós na época do curso. A análise busca apontar em que medida os temas, os conteúdos e as discussões apresentadas estavam comprometidas com a realidade de vida de nossos alunos em situação de refúgio ou imigração e possibilitavam reflexões sobre nossas escolhas pedagógicas enquanto professores de PLAc.

Que pontes precisavam, de fato, ser feitas para dar conta do que está posto nesses materiais e do que os alunos necessitavam aprender para participar mais ativamente dos contextos sociais em que já circulavam e/ou nos quais gostariam de se inserir?

2. O ENSINO DE PLAC

O fazer docente envolvendo uma aula de LA está sempre atrelado às concepções de ensino privilegiadas por cada professor. Em nosso contexto específico, partimos do pressuposto de que ensinar uma LA envolve pensar em usos situados de linguagem (CLARK, 2000) e em uma noção de adequação sempre vinculada

a cada situação de comunicação e que, portanto, inclui quem fala, com quem se fala e com que propósitos (BAKHTIN, 2003).

No contexto peculiar de ensino de PLAc, entender os propósitos envolvidos é também refletir sobre as relações específicas que se estabelecem entre os migrantes e refugiados e a língua a ser aprendida, uma vez que fazer uso dessa LA possibilita e amplia a integração desses sujeitos na vida cotidiana do país para o qual migraram, envolvendo aí questões relacionadas a pertencimento e a sua inserção em diferentes esferas sociais (OLIVEIRA, 2010). Nas palavras de Souza de Oliveira (2017, p. 17), “trata-se do aprendizado de uma nova língua que, em muitos casos, não se escolheu aprender, mas sim que se precisa aprender para permanecer no novo país”.

Com base nisso, acreditamos que o fazer pedagógico em uma aula de PLAc precisa estar alinhado às práticas sociais nas quais os alunos queiram participar ou das quais já participem, mas não plenamente, na comunidade em que estão inseridos. Para se pensar nesse ensino situado de uso da LA, não basta elencarmos conhecimentos linguísticos. É preciso pensar também em temas e gêneros discursivos relacionados a essas práticas sociais e em possíveis reflexões necessárias envolvendo o uso situado da linguagem que as permeia. Isso implica em propor atividades que contemplem o uso da linguagem e sua relação com aspectos culturais, com formas de organização, com padrões comportamentais construídos na interação etc. (PHILLIPS, 1983; GALLOWAY, 1992), sensibilizando os alunos para variações linguísticas, interacionais e culturais.

3. METODOLOGIA

A escolha das unidades a serem analisadas neste capítulo está relacionada às percepções que tivemos, como professoras, das necessidades apresentadas por nossos alunos com relação a uma colocação profissional. Embora muitos estivessem em busca de um emprego, também tínhamos alunos que já desempenhavam funções no mercado de trabalho, sendo em empregos formais (muito poucos), informais e/ou em empregos esporádicos (a grande maioria). Dentre as funções desempenhadas por eles estavam as de vendedor de roupas, sapatos e acessórios (geralmente envolvendo práticas realizadas em áreas externas de vários locais públicos da cidade de Porto Alegre); auxiliar de cozinha; serviço de jardinagem; auxiliar de obra e cabeleireiro.

No contexto específico desse grupo, muitas dessas funções já eram desempenhadas por eles no mercado de trabalho haitiano. Todavia, mesmo tendo algum tipo de familiarização com essas práticas em seus países de origem, os relatos feitos por eles no decorrer do curso de PLAc apontavam para dificuldades relacionadas a compreensão não apenas da língua nessas esferas de comunicação, mas também a determinados comportamentos culturais envolvendo tais práticas no contexto brasileiro, fato que explicita a correlação existente entre língua e cultura e reforça a importância de um trabalho entrelaçado com o ensino do idioma e de hábitos e comportamentos co-construídos em determinadas esferas de uso da linguagem. O ensino baseado no uso da linguagem em situações específicas possibilita a reflexão sobre comportamentos mais ou menos esperados e sobre padrões considerados mais/menos adequados em contextos específicos de comunicação.

Conhecer a realidade dos alunos e, sobretudo, perceber suas necessidades com relação ao uso da língua a partir de contextos situados, auxilia o professor em suas escolhas sobre o que trabalhar em sala de aula. Sob esse olhar, selecionamos as unidades temáticas dos materiais didáticos *Pode Entrar e Recomeçar*: língua e cultura brasileira para refugiados⁷ que envolvessem “colocação no mercado de trabalho”, “hábitos alimentares/situações em restaurantes” e “vestuário/situações relacionadas à compra e venda de mercadorias” por acreditarmos que essas temáticas estivessem relacionadas às necessidades urgentes do grupo com relação ao aprendizado de PLA para a busca de um emprego (no caso dos alunos que ainda estavam sem colocação) ou em oportunidades de aprimorar a língua para desempenhar de forma mais plena as funções já exercidas por eles como auxiliar de cozinha e vendedores⁸. Descrevemos a seguir as unidades selecionadas e o material didático das quais fazem parte:

⁷ *Recomeçar: língua e cultura brasileira para refugiados*. Beatriz Silva Rocha, Ingrid Caroline Albuquerque Cândido, Marina Reinoldes. MemoRef – Cultura, Memória e Identidade. Universidade Federal de São Paulo. OBS: A obra foi acessada em 2017 e não se encontra mais disponível na web.

Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados. Jaqueline Feitosa, Juliana Marra, Karina Fasson, Nayara Moreira, Renata Pereira e Talita Amaro. Material produzido em parceria entre o Curso Popular Mafalda, O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e a Cáritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP).

⁸ Embora houvesse outras funções profissionais já exercidas pelos alunos, como as de cabeleireiro e auxiliar de obras, ficamos com as funções de vendedor e cozinheiro por acharmos mais provável

- *Recomeçar*: Unidade 08 - Hora do Almoço, Unidade 09 - Com que roupa eu vou?, Unidade 12 Trabalho – Arrumando Emprego.
- *Pode Entrar*: Unidade 07- Respeitar as diferenças, Unidade 6- Eu quero Trabalhar.

O material didático “*Pode Entrar: português do Brasil para refugiados e refugiadas*” é fruto de uma parceria entre o Curso Popular Mafalda, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e a Cáritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP). Segundo consta no texto introdutório do material, ele foi criado com o intuito de familiarizar migrantes e refugiados ao português e de ampliar as suas possibilidades de interação em nosso país. O livro tem como uma de suas premissas estabelecer integração entre os indivíduos para a formação de um país mais plural, fraterno e sensível a diferenças culturais⁹.

O material didático “*Recomeçar: língua e cultura brasileira para refugiados*” é um material elaborado com o intuito de auxiliar as aulas de língua e cultura brasileiras oferecidas a refugiados. O material é fruto de um projeto intitulado MemoRef – Cultura, Memória e Identidade, desenvolvido por alunos do curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Segundo consta no texto introdutório do material, a escolha dos conteúdos e o desenvolvimento das atividades propostas no livro surgiram a partir do contato com os alunos refugiados em uma ONG chamada Contato Solidário. Essa escolha buscou levar em consideração aspectos diversos da cultura brasileira e do uso da língua na vida cotidiana, abarcando regras relacionadas à gramática da língua portuguesa e também a situações de convivência entre as pessoas. No texto introdutório, também fica explícito o fato de o *Recomeçar* ser um projeto experimental, ainda em fase de revisão e ampliação. Por estar em uma fase inicial, o material também explicita em sua introdução a importância de contar com análises e sugestões vindas de professores e pesquisadores da área, visando a benefícios que possam ser oferecidos aos futuros alunos de PLA.

encontrar temas relacionados a elas em livros didáticos, como os temas envolvendo comidas/restaurantes e roupas e acessórios.

⁹ Introdução, p. 4.

Embora já existam materiais didáticos elaborados por professores e pesquisadores envolvidos com o ensino/aprendizagem de PLAc em diferentes instituições brasileiras, são poucas as opções para acesso, tanto em formato impresso quanto digital. As opções que se encontram disponibilizadas, principalmente para acesso virtual, emergem como possibilidades mais concretas e podem representar um auxílio nas práticas docentes de outros professores. Entretanto, precisamos considerar duas questões: a) ao serem criados, esses materiais didáticos visualizam um determinado interlocutor (alunos) com características específicas (nível de conhecimento/proficiência na LA, letramentos, conhecimento de outras LA, faixa etária, período de permanência no Brasil etc.). Nesse sentido, fazer uso desse material em outros contextos de ensino de PLAc pode não fazer (tanto) sentido, atingindo apenas em parte (ou não atingindo) as expectativas/necessidades dos alunos por apresentarem características bem diferenciadas das que foram pensadas com base nos primeiros interlocutores; b) o material didático pode apresentar uma perspectiva de linguagem e ensino de língua adicional diferenciada da(s) perspectiva(s) apresentadas por outros professores de PLA(c).

4. ANÁLISE DE DADOS

Conforme já mencionado anteriormente, dentre as funções profissionais exercidas pelos alunos no Haiti e também já exercidas por alguns deles aqui no Brasil (ou com pretensão de serem exercidas por outros que estavam em busca de uma colocação no mercado de trabalho brasileiro), estavam as de comerciantes e de cozinheiros e/ou auxiliares de cozinha. A seleção das unidades a serem analisadas neste capítulo se dá justamente pelo fato de temas envolvendo compra e venda de roupas e também situações relacionadas a alimentos serem frequentes em materiais didáticos voltados ao ensino de PLA de uma forma geral e também de PLAc. Com base nisso, buscamos verificar em que medida as propostas apresentadas nos materiais, e relacionadas a esses dois temas, dariam conta das necessidades específicas desses contextos profissionais de aprendizado de língua e cultura de nossos alunos.

Iniciaremos nossa análise pela Unidade 9 (Com que roupa eu vou?), da apostila/do livro *Recomeçar*, com os temas englobando comidas/restaurantes e roupas e acessórios. A unidade inicia com uma atividade envolvendo frases que

poderiam ser utilizadas em um contexto de compra/venda em loja de roupas e calçados e envolvem a descrição de peças de roupas, cores, materiais, tamanhos e também formas de pagamento. As frases apresentadas não fazem parte de um diálogo e não há informações sobre contextos de uso, embora sejam frases utilizadas em situações que envolvam comércio. Na atividade seguinte os alunos são convidados a descrever roupas e também a observar o sistema de numerações e tamanhos de roupas e calçados no Brasil.

Na seção “Pagando as compras” dessa unidade, o material propõe uma familiarização com formas de pagamento (à vista, no débito, em dinheiro, com cartão, no crédito) e com produtos masculinos e femininos. Também são apresentadas frases que remetem a interações entre vendedor e cliente em uma situação de compra no comércio, sem a presença de diálogos ou de outras contextualizações possíveis, que remetam à situação de compra e venda: “O preço baixou”, “Barato demais”, “É promoção” etc. Ao final dessa seção, os alunos são convidados a simular uma situação de compra e venda, em que há um valor máximo a ser gasto pelo comprador.

A seção seguinte, “Singular e Plural”, propõe um olhar mais voltado a questões gramaticais envolvendo variação de gênero e número e também verbos relacionados ao contexto de comércio, como os verbos “comprar” e “pagar”, em tempos verbais relacionados aos tempos presente, passado e futuro. Ao final desta seção, o material aborda o uso de pronomes interrogativos, que podem auxiliá-los na negociação ao apresentar falas possíveis como “Qual das duas peças é mais barata?”, “Quanto custa a blusa vermelha?” etc., porém, não há uma contextualização da situação de interlocução. Para finalizar essa unidade, é proposta uma atividade em duplas em que os alunos devem simular uma situação de compra e venda, formulando perguntas sobre as peças de roupa ilustradas na atividade.

Embora a temática da Unidade 9¹⁰ aponte para práticas envolvendo comércio de roupas, sapatos e acessórios e que as falas apresentadas ao longo da unidade sejam possibilidades úteis em uma situação envolvendo compra e venda, o foco da conversa parece estar centrado sempre no cliente, em quem realiza a

¹⁰ Todas as imagens do material didático *Recomeçar* presentes neste capítulo foram autorizadas através de um Termo de Permissão para uso de imagens.

compra. Percebemos isso na medida em que das 10 falas presentes no material, nove estão alinhadas a pedidos e solicitações feitos por um cliente em uma loja. Há apenas uma fala envolvendo um possível papel de vendedor: “Olá, como posso ajudá-lo?”. Como as falas aparecem de forma descontextualizadas, também não são contempladas possibilidades de respostas às perguntas feitas pelos supostos clientes.

Recomeçar – MemoRef: Língua e cultura brasileira para refugiados

Singular e plural

Na compra dos produtos é importante informarmos a quantidade de roupas que vamos comprar. Observe os diálogos.

Eu comprei **dois sapatos, uma meia, um cachecol, duas calças e uma blusa.**



Hoje eu comprei **um sapato, três camisetas e uma calça.**

O VERBO "COMPRAR"

Pessoa	Presente	Passado	Futuro
Eu	Compro	Comprei	Comprarei
Você	Compra	Comprou	Comprará
Ele/Ela	Compra	Comprou	Comprará
Nós	Compramos	Compramos	Compraremos
Vocês	Compram	Compraram	Comprarão
Eles	Compram	Compraram	Comprarão

O VERBO "PAGAR"

Pessoa	Presente	Passado	Futuro
Eu	Pago	Paguei	Pagarei
Você	Paga	Pagou	Pagará
Ele/Ela	Paga	Pagou	Pagará
Nós	Pagamos	Pagamos	Pagaremos
Vocês	Pagam	Pagaram	Pagarão
Eles	Pagam	Pagaram	Pagarão

Recomeçar – MemoRef: Língua e cultura brasileira para refugiados

2) Conjugue os verbos das frases abaixo adequadamente. Complete também com os espaços com as palavras no plural ou singular.

- a) Luísa _____ (comprar) apenas um _____ (vestido) roxo.
- b) As garotas _____ (comprar) três _____ (blusa) na loja.
- c) Fernandinho _____ (pagar) a fatura do cartão de crédito amanhã. Ele comprou duas _____ (calça).
- d) André e Felipe _____ (comprar) o presente do pai na semana que vem.
- e) Marina _____ (pagar) a metade do preço pela saia ontem. Ela comprou duas _____ (luva) e uma _____ (blusa).
- f) Eu _____ (comprar) um presente para Ingrid ontem. São duas _____ (saia).
- g) Thomas e Ana _____ (comprar) três _____ (cachecol) amanhã.
- h) Andreza _____ (pagar) à vista por um _____ (sapato) que comprou.
- i) Beatriz e Mariana _____ (comprar) semana passada duas _____ (touca) e dois _____ (vestido).

Pronomes interrogativos

Essas expressões são utilizadas na formulação de perguntas, e são muito usadas nas compras e roupas e produtos. Observe as situações.



Unidade 9

• Com que roupa eu vou?

É importante se familiarizar com o vocabulário utilizado na realização de uma compra e as formas de pagamento. Vamos começar!

VENDEDOR

Olá! Como posso ajudá-lo?



Olá! Eu gostaria de uma blusa azul, tamanho M, de seda. O pagamento será à vista.



Oi, tudo bem?! Eu quero uma sala verde, tamanho g, de algodão. Eu pagarei om o cartão de débito.



Olá, como vai?! Eu quero uma touca, cinza, de lã, tamanho p. Eu pagarei com o cartão de crédito.



A unidade apresenta duas possibilidades de simulação entre comprador e vendedor, nas quais convida o aluno a pensar em possibilidade de uso da língua para desempenhar, em duplas, esses papéis.

Recomeçar – MemoRef: Língua e cultura brasileira para refugiados

- 3) Trabalhem em duplas e simulem uma conversa entre vendedor e cliente. Formulem perguntas para as peças abaixo:

EX: TAMANHO, COR, TECIDO, PREÇO, ETC.



Ao olharmos para o contexto de sala de aula de nossos alunos haitianos, observamos que embora eles também desempenhassem, em muitos momentos de seu cotidiano, o papel de compradores/clientes, muitos deles estavam trabalhando com venda, desempenhando também o papel de vendedor. Com base nesse contexto específico, as atividades propostas no material não dão conta das necessidades específicas relacionadas ao uso da língua voltado ao mercado de trabalho, pois é preciso oportunizar também situações de interação envolvendo a posição de vendedor, oportunizando também formas de se responder a solicitações de clientes, de complementar com outros questionamentos, de responder sobre valores e formas de pagamento. Além disso, o fato de apresentar essas situações de compra e venda de forma descontextualizada, sem que seja possível reconhecer onde se dá essa negociação e quem são os clientes envolvidos nela, limitam-se as discussões sobre práticas situadas de compra e venda, sobre padrões interacionais e de comportamentos sociais, sobre formalidade e polidez, que atendam aos contextos específicos nos quais os usuários da língua se encontram. É a partir dessas noções de pragmática de língua adicional que podemos convidar o aluno a perceber também as escolhas linguísticas que estão sendo feitas e a refletir sobre padrões de adequação. Neste sentido, a competência pragmática é de fundamental importância para a comunicação, pois capacita os falantes a fazerem escolhas linguísticas apropriadas dependendo das características de uma situação social particular (BAUMER; VAN RENSBURG, 2011).

Ao abordar um cliente, o que é esperado do comportamento de um vendedor? Esses padrões podem sofrer /sofrem variações em lojas de diferentes locais (lojas de shopping, lojas de um determinado local da cidade, vendas de produtos realizadas na rua, etc.)? Por quê?

Estas são variáveis de extrema importância para que o aprendiz desenvolva uma competência pragmática adequada na LA. Situar essas discussões também abre espaços para perceber semelhanças ou distanciamentos nas práticas envolvendo diferentes culturas no Brasil e no país do aluno. A exemplo disso, pode-se pensar na negociação de valores finais para um produto. Em algumas culturas, pedir desconto pode ser algo esperado na negociação final de valor. Em outras, barganhar pode representar ofensa etc. E como reconhecer que se está barganhando um valor? Que conhecimentos são necessários para que se reconheça um pedido de desconto em uma situação de compra?

Um exemplo da necessidade de contextualização são as frases e simulações apontadas na unidade, tais como “Eu gostaria de ...”, “Eu pagarei com ...”, “Eu quero...”. Como foram feitas apenas para os fins do material didático, não estabelecem reflexões sobre adequação ao interlocutor, ao local da compra, aos propósitos etc., tornando a atividade menos convidativa para observar os usos de variações pragmáticas e seus propósitos, por exemplo. Ter conhecimento sobre essas escolhas pragmáticas pode ampliar suas opções de uso da língua em uma negociação futura.

No material didático *Pode Entrar*, não encontramos uma temática envolvendo compra e venda de roupas, sapatos e acessórios em nenhuma das unidades que compõem o material.

A Unidade 8, “A hora do almoço”, do *Recomeçar*, enfoca na variedade de comidas brasileiras e na diversidade cultural que as compõem. Inicialmente, a unidade apresenta alguns pratos típicos da culinária brasileira, apontando para uma variedade de sabores. Ao final dessa atividade, são mencionadas as palavras café da manhã, almoço e jantar, porém, embora essas palavras representem oportunidades de se pensar em hábitos estabelecidos em cada uma das refeições, o material não faz menção a aspectos sociais, situacionais e à diversidade de comportamentos que podem estar envolvidos nessas refeições, tanto no Brasil quanto no país dos alunos. Essa questão será retomada mais adiante no material, na página 56, em uma atividade na qual se exemplificam alguns dos alimentos consumidos no café da manhã, almoço e jantar e também alguns exemplos de doces, bebidas e lanches comuns aos brasileiros. Novamente a menção feita envolve informações generalizadas, que parecem não considerar variações locais e relações culturais, identitárias, afetivas que se estabelecem entre pessoas e hábitos sociais envolvendo alimentação.

Na sequência, o material aborda duas receitas, uma de feijoada e outra de coxinha dourada, indicando ingredientes e modo de preparo desses pratos da culinária brasileira. É proposto um trabalho com verbos imperativos dentro de um contexto de uso de LA envolvendo receitas. Com base no contexto de PLAc para o qual ensinávamos, trabalhar com receitas nas aulas e, principalmente com seus modos de preparo, com ingredientes usados e com quantidades, é uma forma de convidar os alunos a relacionar conteúdos às rotinas profissionais exercidas por eles, ou por muitos deles, na função de auxiliar de

cozinha, pois de acordo com os relatos, o preparo dos ingredientes estava entre as atividades desempenhadas em seus locais de trabalho. Dentro desse cenário, ainda seriam relevantes atividades que propusessem trabalhar com as especificidades de verbos relacionados a essa esfera de atuação, como picar, triturar, ralar, amassar, misturar, adicionar e cortar (em tiras, em cubos, em rodela etc.), uma vez que dominar esses conhecimentos linguísticos se torna relevante para melhor compreender e ser compreendido e pode fazer a diferença nesses contextos de atuação dos quais os alunos já participam.

Ao final dessa unidade, o material apresenta duas questões que se voltam à opinião dos alunos com relação aos alimentos apresentados e a suas impressões sobre comidas e hábitos no Brasil, trazendo um pouco da relação que eles estabelecem com as comidas (Você já comeu algum dos pratos citados no texto? Se sim, escreva o nome dos que você mais gostou. Como é a comida do seu país? Quais são os principais ingredientes?).

Feijoada

Ingredientes

- 1 Kg de feijão preto
- 110 g de carne seca
- 80 g de lombo de porco
- 75 g de linguiça calabresa
- 100 g de costelinha de porco
- 50 g de orelha de porco
- 90 g de paio
- 120 g de linguiça portuguesa

Tempero:

- 4 cebolas picadas
- 5 dentes de alho
- 2 folhas de louro
- 1 maço de cebolinha verde picada
- Pimenta do reino a gosto
- 2 laranjas
- Sal a gosto

Modo de preparo:

Coloque a carne seca de molho por 24 horas ou mais, vá trocando a água várias vezes para retirar o sal. Primeiro coloque as carnes duras para cozinhar, em seguida as carnes moles. Quando estiverem mole retire as carnes e coloque o feijão. Por último tempere o feijão.

Acompanhamentos

Couve, arroz branco, laranja, farofa, bacon, torresmo e vinagrete.

Exercícios

Coxinha Dourada

Massa:

- 1 e ½ xícara (chá) de água
- 2 e ½ xícaras (chá) de leite
- 2 tabletes de caldo de carne
- ½ xícara (chá) de batata cozida e amassada
- 2 colheres (sopa) de manteiga
- 3 xícaras (chá) de farinha de trigo
- Margarina para untar

Para Empanar:

- Farinha de rosca
- 3 ovos batidos
- Óleo para fritar

IMPERATIVO	Colocar	Bater	Servir
Você	Coloque	Bata	Sirva
Vocês	Coloquem	Batam	Sirvam

Recheio:

- 1,5 kg de frango
- 4 colheres de requeijão cremoso
- 3 colheres de azeite
- 1 cebola em cubinhos
- 1 dente de alho triturado
- Tempero a gosto

Modo de preparo:

- 1) Complete a receita conjugando os verbos no imperativo:

Recheio:

_____ (colocar) na panela o azeite, o alho e a cebola e frite. _____ (colocar) o frango desfiado e o tempero. _____ (refogar) por uns 8 minutos, retire do fogo _____ (colocar) o requeijão misture. _____ (esperar) esfriar para fazer as coxinhas.

Massa:

Em uma panela grande, _____ (colocar) a água, o leite, o tablete de caldo de carne, a manteiga e a batata e _____ (deixar) ferver. Depois _____ (acrescentar) a farinha de trigo mexendo até soltar do fundo da panela. _____ (colocar) sobre uma superfície lisa e untada, _____ (sovar) bastante e _____ (deixar) esfriar. _____ (abrir) a massa, _____ (acrescentar) uma azeitona no centro do recheio, _____ (fechar) fazendo o formato de coxinha _____ (passar) pelo ovo batido, pela farinha de rosca e _____ (fritar) em óleo quente até dourar.

Assim como na maioria dos materiais didáticos de PLA, a unidade do livro *Recomeçar* também propõe simulações de diálogos envolvendo pedidos em um restaurante. Nesta unidade, há apenas uma simulação.

Recomeçar – MemoRef: Língua e cultura brasileira para refugiados



b) Circule alimentos que comemos no café da manhã:

pão - cachaça - arroz - feijão - café - manteiga - pão de queijo - carne - farofa

c) Você já comeu algum dos pratos citados no texto? Se sim, escreva o nome dos que você mais gostou:

d) Como é a comida do seu país? Quais são os principais ingredientes?

3) Responda a pergunta de acordo com o texto:

Pedindo comida pessoalmente:

- Boa noite. Aqui está o cardápio.
- Boa noite. Eu quero um cachorro quente tradicional, por favor.
- Alguma bebida?
- Um suco de laranja, por favor.
- Ok. Algo mais?
- Não, obrigada.

Qual foi o pedido de Estefânia?

Embora nesta simulação o papel desempenhado por cliente e atendente esteja “contemplado” de certa forma, o objetivo da atividade está centrado na localização de informação sobre o pedido realizado, não sendo contemplados outros questionamentos sobre situações possíveis envolvendo “atendimento em restaurante” de uma forma mais abrangente. Novamente, embora essas ações sejam relevantes para várias das situações cotidianas das quais “eles” farão parte (como atendente ou como cliente), se levarmos em conta as necessidades de aprendizado da língua portuguesa de nossos alunos haitianos, as atividades propostas na unidade apresentam possibilidades limitadas de uso da língua no mercado de trabalho no qual esses alunos já circulam ou que desejam circular.

É preciso ampliar os papéis abordados e oportunizar situações com as quais os alunos queiram estar mais familiarizados, a partir de atividades que não tenham como único foco a aquisição de vocabulário e que envolvam língua, cultura e uso situado, envolvendo também práticas desempenhadas por eles enquanto clientes, atendentes ou auxiliares de cozinha no contexto brasileiro; propondo discussões que abordem a forma como eles veem essas práticas aqui, no contexto em que ocupam; debatendo sobre as questões culturais presentes nesses eventos, relacionadas ao comportamento de clientes, de chefes, de rotinas esperadas como adequadas/aceitas e pensando em como se preparar para negociar/atender nesses contextos.

Na unidade 7 do material didático *Pode Entrar*, cujo título é “Respeitar as diferenças”, também encontramos uma unidade que aborda, em certa medida, o tema alimentos e hábitos alimentares. A unidade apresenta discussões sobre alimentos *in natura* e processados e trabalha com vocabulário sobre comidas, com alguns verbos relacionados com advérbios de lugar¹¹.

A unidade também apresenta um diálogo entre garçom e cliente, simulando uma situação de pedido de comida em restaurante, além de falas utilizadas pelo cliente para fazer pedidos e para expressar sua opinião com relação a comidas e descrições sobre bebidas e comidas que gostam ou não gostam no Brasil e em seus países de origem.

Para o contexto de ensino no qual estávamos envolvidas, acreditamos que

¹¹ Ver Pode Entrar (2015), páginas 60 e 61, disponível em http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode_Entrar_ACNUR-2015.pdf

assim como na unidade “A hora do almoço”, do *Recomeçar*, a unidade “Respeitar as diferenças” auxilia na familiarização de vocabulário relacionado a hábitos alimentares, porém, as atividades propostas não oportunizam pensar no uso da língua em práticas sociais situadas que estejam de fato relacionadas a realidade dos alunos no que se refere às atividades profissionais¹².

Outra questão a ser mencionada sobre essa unidade é a abordagem a temas não ligados diretamente a hábitos alimentares, como a garantia de direitos envolvendo idosos e pessoas com alguma deficiência; dicas de segurança relacionada a transações bancárias e apontamentos sobre a língua brasileira de sinais (LIBRA). Embora sejam temas relevantes, parecem dar à unidade um caráter não unitário.

Nas próximas duas unidades analisadas, a temática abordada diz respeito a práticas relacionadas a quem busca uma colocação no mercado de trabalho.

No material didático *Recomeçar*, a unidade “Arrumando emprego” aborda os gêneros discursivos currículo e entrevista de emprego. Também são mencionados documentos envolvidos ao tema como Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS).

¹² Ver Pode Entrar (2015), páginas 57 e 63, disponível em http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode_Entrar_ACNUR-2015.pdf

Recomeçar – MemoRef: Língua e cultura brasileira para refugiados

Unidade 12

• Trabalho: Arrumando emprego

Ao chegar ao Brasil, uma das primeiras providências, geralmente, é a procura de um emprego. É fundamental reconhecer as principais características dos documentos oficiais brasileiros, se comportar em uma entrevista de emprego e se comunicar sobre o mercado de trabalho. Vamos começar!



Você sabe o que CTPS?

A CTPS é a carteira de trabalho no Brasil. Ela é fundamental para trabalhar legalmente no país.

Para maiores informações sobre como ter sua carteira de trabalho brasileira e outras dúvidas, acesse o site: <http://portal.mte.gov.br/ctps/estrangeiro.htm>

Preparando um currículo

Um currículo bem elaborado é muito importante no processo de procura por vagas de empregos. Veja algumas dicas que podem ajudar na montagem de seu currículo:

<p>Seu nome Nacionalidade, estado civil, idade Endereço de sua casa, número, bairro, estado Telefone para contato, telefone para recado/ e-mail</p>
<p>Área de Interesse (Ex. Cozinheiro, professor, motorista, vendedor, etc)</p>
<p>QUALIFICAÇÕES</p> <hr/> <p>Coloque nesse campo os cursos de aprimoramento realizados e suas qualidades profissionais.</p> <ul style="list-style-type: none">• Informática: Internet e word.• Curso de redação.
<p>FORMAÇÃO ACADÊMICA</p> <hr/> <p>Coloque os cursos realizados por você</p> <ul style="list-style-type: none">• Escola Francisco de Almeida, Ensino fundamental, Brasil – Conclusão 05/2005.• Universidade do Brasil, graduação em Administração – Conclusão prevista para 03/2016.
<p>EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS</p> <hr/> <p>Coloque suas experiências profissionais anteriores e as atividades desenvolvidas.</p> <ul style="list-style-type: none">• Loja de Móveis Dona Maria – de 01/2001 – à 02/ 2002. <p>Atividades Realizadas: Vendedor (a) de móveis e eletrodomésticos. Atendimento aos clientes, suporte na organização da loja.</p>
<p>IDIOMAS</p> <hr/> <p>Coloque os idiomas que você conhece e o seu nível de conhecimento da língua.</p> <ul style="list-style-type: none">• Inglês – Nível Básico – Escola de Idiomas de São José.• Português – Nível avançado – Escola de idiomas Maria de Almeida.
<p>ATIVIDADES COMPLEMENTARES</p> <hr/> <p>Coloque outras atividades que considere importante para o currículo, como participação em projetos, viagens de estudo ou trabalho, etc.</p> <ul style="list-style-type: none">• Viagem de trabalho para a Argentina – 1 mês• Participação em grupo de estudo – 3 meses

Recomeçar – MemoRef: Língua e cultura brasileira para refugiados

Exercícios

- 1) De acordo com as informações anteriores faça o seu currículo abordando as suas principais qualificações. Discuta o resultado da atividade e eventuais dúvidas com os colegas e professores.

Na entrevista de emprego

Com o currículo pronto, as empresas começam a selecionar candidatos pelo perfil da vaga pretendida. A seleção dos finalistas é feita na entrevista de emprego, logo, é muito importante saber se portar e como agir nessa situação. Observe os quadros:

Sim, senhor! Eu já trabalhei dois anos em uma empresa com administração. Além disso, fiz cursos adicionais.

O seu currículo informa que você tem experiências com administração. Conte-me mais sobre isso.



Recomeçar – MemoRef: Língua e cultura brasileira para refugiados

As entrevistas de emprego podem ser diferentes, mais informais ou formais, dependendo da vaga pretendida. Mas, é importante estar atento (a) a algumas características que são fundamentais para qualquer cargo.

1. É importante saber de suas principais qualidades para o cargo. Avalie a posição pretendida e reflita sobre as suas qualidades que auxiliariam no cumprimento das tarefas.
2. Pesquise informações sobre a empresa ou local que será realizada a entrevista, para evitar atrasos e manter a calma durante o trajeto. Procure informações também sobre as políticas do local, o que se espera do funcionário, etc.
3. Na hora de procurar o que vestir, avalie uma roupa que combine com a sua área de atuação. É sempre importante estar confortável, com uma roupa bem cuidada.
4. A pesar do nervosismo da entrevista, acredite no seu potencial e seja sincero em suas respostas, mostrando a sua individualidade.
5. É muito importante não utilizar gírias do português na hora da entrevista. Utilize palavras mais formais, na modalidade formal da língua.

Boa sorte!

Não é necessário comprar roupas caras para a entrevista. Tente ir confortável e se preocupe com o asseio e o cuidado da peça. Mostre suas qualidades e faça o seu melhor, assim, suas qualidades serão mais importantes que seus trajés.

Recomeçar – MemoRef: Língua e cultura brasileira para refugiados

O VERBO “TRABALHAR”

Pessoa	Presente	Passado	Futuro
Eu	Trabalho	Trabalhei	Trabalharei
Você	Trabalha	Trabalhou	Trabalhará
Ele/Ela	Trabalha	Trabalhou	Trabalhará
Nós	Trabalhamos	Trabalhamos	Trabalharemos
Vocês	Trabalham	Trabalharam	Trabalharão
Eles	Trabalham	Trabalharam	Trabalharão

3) Complete os espaços com a conjugação apropriada do verbo trabalhar:

- a) Eu _____ muito ontem. Estou cansado.
- b) José e Fernanda _____ essa semana.
- c) Vocês _____ no final de semana?
- d) Eles só _____ amanhã à noite.
- e) Nós não _____ ontem.
- f) Eu _____ como cozinheiro. E você?
- g) Você _____ sempre aqui?
- h) Marcelo e Julia _____ aqui só até ontem.

Para falar de sua profissão no português pode-se falar de duas formas, principalmente:

Eu trabalho como COZINHEIRO/ ADVOGADO/FRENTISTA/ZELADOR


Eu sou MÉDICO/ PINTOR/ MECÂNICO/ VENDEDOR

Simule uma apresentação pessoal para um colega e utilize as duas formas de falar sobre sua profissão.

Recomeçar – MemoRef: Língua e cultura brasileira para refugiados

Como procurar emprego

No Brasil, os empregos são anunciados em classificados em jornais ou em sites especializados em empregos. Veja essas dicas:



Alguns jornais mantêm os classificados fixos de empregos. Vá até uma banca de jornal e pergunte para o jornaleiro.

Outra forma é através de sites na internet. Você faz um cadastro com seus dados pessoais, e pesquisa por vagas. Alguns sites grátis de emprego que podem ser úteis:

- <http://www.indeed.com.br/>
- <http://www.infojobs.com.br/>
- <http://www.curriculum.com.br/candidatos>
- <http://www.bne.com.br/>
- <http://www.vagas.com.br/>

Além do Centro de Apoio ao Trabalho e Empreendedorismo da Prefeitura de São Paulo - CAT:

- http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/trabalho/espaco_do_trabalhador/centro_de_apoio_trabalho/index.php?p=601

E o Centro Integrado de Emprego, Trabalho e Renda da Prefeitura de Guarulhos – CIET:

- http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&id=156&Itemid=240

A unidade “Eu quero trabalhar”, do material didático *Pode Entrar*, aborda os tópicos profissões, meios de transporte e conhecimentos linguísticos envolvendo contrações. Ao longo da unidade, é proposto também a elaboração de um currículo. O tópico “entrevista de emprego” também é contemplado na forma de um diálogo. A unidade também apresenta atividades envolvendo vocabulário descritivo e verbos no passado relacionados a profissões, aborda a questão do trabalho infantil e a existência da CTPS e o tema meios de transporte¹³.

A familiarização a práticas sociais relacionados ao mercado de trabalho é relevante para quem tem na busca por emprego uma de suas principais metas. Essa questão fica ainda mais latente quando se trata de um contexto de ensino envolvendo migração e refúgio. Assim como ressaltamos anteriormente, nossas escolhas pedagógicas devem ter como ponto de partida esse olhar cuidadoso para as práticas nas quais nossos alunos estão inseridos ou poderão se inserir para assim definir especificidades relacionadas a cada uma delas para trabalhar em aula.

A opção por trabalhar com currículo e com entrevista de emprego pode ser um ponto de partida. Porém, observamos em ambas as unidades que a abordagem aos gêneros discursivos currículo e entrevista de emprego parece se dar de uma forma padronizada, sem propiciar nas atividades discussões envolvendo variações culturais, interacionais e pragmáticas possíveis de acontecer em uma entrevista de emprego ou na elaboração de um currículo. Na prática cotidiana, sabemos que o uso da língua é sempre negociado e envolve relações estabelecidas entre quem fala, com quem se fala e com quais objetivos. Dessa forma, é importante que variações interacionais e discursivas possam ser abordadas, sem que seja esperado um único padrão tido como adequado/aceito em uma entrevista de emprego no contexto brasileiro, abordando questões de formalidade e adequação para cada situação específica. Também é relevante oportunizar discussões culturais envolvendo as experiências e conhecimentos prévios dos alunos com relação a um currículo ou a entrevistas de emprego, ponto que não acontece em nenhuma das unidades analisadas.

¹³ Ver *Pode Entrar* (2015), páginas 49 e 66, disponível em http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode_Entrar_ACNUR-2015.pdf

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos refletir sobre o ensino de PLA em contexto de migração e refúgio a partir de uma perspectiva que busca privilegiar o uso situado da linguagem, com base nos fundamentos de adequação pragmática na aprendizagem de LA. Enquanto professores, adotar essa perspectiva significa buscar estabelecer pontes entre o conteúdo a ser ensinado e as necessidades de aprendizado de LA que surgem num contexto peculiar de PLA como língua de acolhimento.

Portanto, é crucial pensarmos em quem são nossos alunos e quais são suas expectativas com o aprendizado da LA. No caso do nosso grupo de alunos haitianos, um dos objetivos comum a todos era a busca por uma colocação no mercado de trabalho brasileiro. Nesse contexto, saber sobre que posições ocupavam e que posição queriam ocupar nos ajudou a pensar as práticas sociais nas quais eles já estavam inseridos ou nas quais gostariam de se inserir.

A partir dessa definição, nos propomos a analisar dois materiais didáticos voltados ao ensino de PLAc para verificar de que forma as necessidades reais de nossos alunos relacionadas ao aprendizado da língua portuguesa estariam contempladas. Com base na análise, é possível dizer que embora as escolhas de temas e gêneros discursivos representem pontos relevantes a serem considerados nos materiais e estejam ligados em parte aos objetivos de aprendizado de PLA dos nossos alunos, as atividades propostas não privilegiam uma visão contextualizada de língua, nos princípios básicos apregoados pela pragmática e, por isso, desconsideram que o uso de estruturas e de vocabulário está sempre a serviço de contextos situados de interlocução.

Para o contexto de ensino no qual estávamos inseridas, aprender a LA está relacionado a usar o português para agir de forma mais plena e participativa nos contextos de trabalho específicos em que nossos alunos já estavam atuando ou para se inserir em alguns contextos em que gostariam de trabalhar. Isso envolve não apenas lançar mão de conhecimentos linguísticos relacionados a estruturas e vocabulário. Envolve perceber que as práticas sociais se organizam sempre de maneira situada, permeadas por “acordos” construídos conjuntamente entre seus usuários. Compreender o uso situado da linguagem é também sensibilizar-se para aspectos culturais. É reconhecer semelhanças e diferenças e saber que não há apenas uma maneira de dizer.

O fato de não termos encontrado nos materiais analisados um espaço disponibilizado para uma conversa com o professor, orientando para possíveis reflexões que deveriam ser feitas em cada unidade temática, deixa a cargo do professor a construção de pontes entre o que ensinar e por que razões fazê-lo, para que seja oportunizado ao aluno desempenhar o uso da língua de forma mais plena e satisfatória, ampliando as possibilidades de participação desses indivíduos em situação de migração ou refúgio em esferas de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANDRIGHETTI, G. H.; PERNA, C. B. L.; PORTO, M. M. Português como língua de acolhimento na Lomba do Pinheiro: relatos de práticas pedagógicas. In: *BELT*, v. 8, n. 2, p. 191-208, 2007.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BAUMER, M.; VAN RENSBURG, H. Cross-Cultural Pragmatic Failure in Computer-Mediated Communication. In: *RACO*, v. 5, p. 1-20, 2011.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. In: *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n.9, p.49-71, 2000.
- FASOLD, R.. *The Sociolinguistics of Language*. Oxford: Blackwell, 1990.
- FEITOSA, J.; MARRA, J.; FASSON, K.; MOREIRA, N.; PEREIRA, R.; AMARO, T. *Pode Entrar: português do Brasil para refugiados e refugiadas*. Curso Popular Mafalda, Caritas, ACNUR. São Paulo, 2015.
- GALLOWAY, V.B. Toward a cultural reading of authentic tests. In: BYRNES, H. (ed) *Languages for a multicultural world in transition*. Reports of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language. Lincolnwood, IL, National textbook Company, 1992.
- GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, v.9, n.2, p.61-77, 2010.
- OLIVEIRA, A. Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In: GROSSO, M. J. (dir.) *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: Lidel, 2010.

PHILLIPS, S. *The invisible Culture*. Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation. Prospect Heights (Illinois): Waveland Press. Inc. (1aed.), 1983.

ROCHA, B.; CÂNDIDO, I.C.A.; REINOLDES, M. *Recomeçar: língua e cultura brasileira para refugiados*. MemoRef – Cultura, Memória e Identidade. Universidade Federal de São Paulo, acessado em 2017.

SOUZA DE OLIVEIRA, B. *Construindo o ensino de português como língua de acolhimento: uma análise da apostila didática Pode Entrar*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO NA PERSPECTIVA LÍNGUA-CULTURA: VIVÊNCIAS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA E NO HAITI

Marília Lima Pimentel Cotinguiba¹

Geraldo Castro Cotinguiba²

Werner Garbers E. Pereira³

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar a experiência de cursos de português em 4 contextos diferentes. A heterogeneidade desses contextos é reforçada no presente artigo com a intenção de mostrar algo em comum, a valorização de um aprendizado centrado na cultura que se expressa por meio da linguagem e da língua, em experiências diferentes. Assim, como veremos ao longo do texto, a troca de saberes influencia sobremaneira a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do português brasileiro.

A primeira experiência de ensino do português se deu no projeto de extensão institucionalizado no Departamento de Línguas Vernáculas (DLV) desde 2011, na Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Além do ensino de português brasileiro, o projeto da UNIR conta com múltiplos serviços

¹ Professora Associada da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.
Contato: mpimentel9@gmail.com

² Professor de Sociologia do Instituto Federal de Rondônia – IFRO.
Contato: gcotinguiba@gmail.com

³ Diretor do Centro Cultural Brasil Haiti – CCBH

de assessoria ao seu público e já atendeu mais de 2.500 pessoas, uma ação que denominamos como mediação social na migração.

Também vamos expor a experiência de assessorar uma equipe do SESI de Santa Catarina na elaboração de um material didático de português como língua de acolhimento para imigrantes, com o propósito de demonstrar o diálogo com a nossa vivência no projeto de Porto Velho.

Outro projeto que será objeto deste artigo ocorre no âmbito da difusão da língua portuguesa pelo Estado brasileiro por intermédio do Centro Cultural Brasil Haiti, na cidade de Pétiön Ville, Haiti.

Faremos, também, o relato da nossa experiência do curso de língua portuguesa para estudantes no Haiti, realizado de dezembro de 2017 a abril de 2018, durante a nossa pesquisa de campo naquele país.

Enquanto, no Haiti, o foco é o ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira. A coleta de dados no Brasil foi e é realizada por meio da metodologia de trabalho de interação dialógica e da pesquisa de campo (etnografia) itinerante (COTINGUIBA; COTINGUIBA-PIMENTEL, 2017). A teoria que embasa as ações descritas neste artigo está calcada na perspectiva intercultural (MENDES, 2007) de ensino da língua. Os resultados já alcançados são a escrita de materiais acadêmicos como monografias, dissertações, artigos e capítulos de livros, além de materiais próprios para ensino PB e um primeiro glossário crioulo haitiano-português (CH-P), além do nosso aprendizado do Crioulo Haitiano e o aprendizado do PB por haitianos/as.

2. DA AMAZÔNIA PARA OUTRAS REALIDADES SOCIAIS: ENSINO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO MEDIAÇÃO SOCIAL

Entre os anos de 2010 e início de 2011, o Brasil se tornou um país-destino do movimento migratório haitiano. Nossos estudos (COTINGUIBA, 2014; COTINGUIBA; PIMENTEL, 2015; COTINGUIBA; COTINGUIBA-PIMENTEL, 2016) mostraram que a migração haitiana é uma prática social perene e conta com mais de um século de história e é motivada por fatores multivariados. Migrar não é uma novidade para a sociedade haitiana, entretanto migrar para o Brasil abriu caminho para um novo destino. Até o final de 2016, de acordo com a Secretaria Nacional de Cadastro e Registro de Estrangeiro – SINCRE –, 85.084

(62.944 homens, 22.135 mulheres e 5 não identificados) haitianos/as entraram no Brasil, por aeroportos, dos quais, 37.864 foram registrados na região de tríplice fronteira Brasil-Peru-Bolívia, segundo os dados da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social – SEDS – do estado do Acre⁴.

Desde o começo desse movimento migratório tivemos interesse por entender esse processo e, no início da segunda metade de 2011, começamos um projeto de ensino de língua portuguesa para um grupo desses imigrantes, na cidade de Porto Velho. O projeto, que iniciou em uma paróquia – São João Bosco⁵ –, ganhou dimensões maiores e se tornou um projeto de extensão registrado no Departamento de Línguas Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia. Até o momento da escrita desse texto, maio de 2018, esse projeto continua ativo e suas atividades contemplam outras modalidades de serviços, como tradução de documentos, inserção escolar de crianças e adultos, consultorias consulares etc., contudo, o foco principal continua sendo o ensino da língua portuguesa.

Ao longo desses quase sete anos de vivência e convivência com os haitianos e haitianas, buscamos desenvolver métodos de trabalho que atendessem às necessidades de todos nós, dos sujeitos em processo de mobilidade e dos membros acadêmicos do projeto, tanto para a pesquisa quanto para a extensão universitária. Esses métodos se tornaram práticas de trabalho. No âmbito da pesquisa, os dados foram (e continuam sendo) recolhidos por meio da pesquisa de campo (etnografia) itinerante (COTINGUIBA; COTINGUIBA-PIMENTEL, 2017) por diferentes realidades sociais. As línguas de comunicação foram e ainda são o português, o crioulo haitiano, o francês, o espanhol e o inglês, de acordo com os interlocutores e as suas necessidades. Na prática da extensão universitária, recor-

⁴ Fonte: Pesquisa de campo dos autores a partir dos dados oficiais dos escritórios governamentais citados. Dos que entraram pelo estado do Acre e mesmo do Amazonas, muitos passaram algum tempo em Porto Velho até seguirem viagem para outras regiões ou países. Nesse período de permanência, aproveitaram para aprenderem o português. A pesquisa de doutorado de Geraldo C. Cotinguiba revela que, até o final de 2016, o quantitativo de entrada supera os 130 mil, o que fez do Brasil o 3º país destino. Milhares, no entanto, já deixaram o país rumo a outros países como Chile, Argentina, Estados Unidos etc.

⁵ Por meio dessa paróquia, deu-se a nossa parceria com o Serviço Pastoral do Migrante – SPM –, que nos colocou em contato com uma ampla rede de pessoas e instituições fundamentais para nossos trabalhos.

remos ao método da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2000) e passamos a classificar nosso trabalho como pesquisa-interventiva, de modo que ao mesmo tempo em que realizamos pesquisa contribuíamos para atender às necessidades de nossos interlocutores. Nossas práticas atenderam (e ainda atendem) às necessidades dos sujeitos em processo de mobilidade: ensino da língua portuguesa, serviço de informações jurídico-política, assessoria documental, traduções, orientações no âmbito da burocracia escolar em diferentes níveis etc.

No âmbito da pesquisa de campo itinerante, para compreender diferentes aspectos da mobilidade transnacional haitiana (FOURON; SCHILLER, 2001), percorremos um total de cerca de cinquenta (50) cidades no Brasil, Peru, Bolívia, Chile, República Dominicana e Haiti. Ao longo desses anos, contamos com a parceria de universidades, instituições de fomento, apoio de amigos e colegas, recursos próprios e a paciência e colaboração dos sujeitos em mobilidade para realizarmos esse trabalho de modo satisfatório. Em cada local tivemos uma atividade específica e ímpar.

Ao longo desses anos, o projeto e a prática de ensino da língua portuguesa para haitianos e haitianas proporcionaram-nos um conhecimento relativamente amplo da história e da cultura haitianas. No campo cultural, a língua representa um dos elementos principais, especialmente para trabalharmos com o ensino do português enquanto língua de acolhimento na perspectiva língua-cultura como elementos indissociáveis. As leituras teóricas sobre o crioulo, as aulas práticas, o convívio, o nosso aprendizado do crioulo e os diálogos foram etapas do nosso “mergulho cultural” na cosmovisão haitiana. É certo que não temos a audácia de nos arvorar como conhecedores ou intérpretes da cultura haitiana, contudo, o que queremos dizer é que esse “mergulho cultural” foi necessário para que pudéssemos desenvolver as aulas no âmbito do projeto de extensão e, ao mesmo tempo, realizar pesquisas com base na interlocução com os agentes desse processo, os haitianos e haitianas. Essa imersão cultural e linguística, nesse contexto vivenciado em Porto Velho desde 2011, dotou-nos da certeza da relevância dessa prática para o acolhimento dos imigrantes e para o aprendizado do português brasileiro.

A perspectiva do ensino da língua, no âmbito desse projeto, insere-se na Linguística Aplicada, especialmente, nos estudos de Luiz Paulo de Moita Lopes (2006), ao afirmar que

É assim que chegamos à formulação do que tenho chamado de uma LA Indisciplinar e outros de antidisciplinar ou transgressiva (Pennycook, 2006) ou de uma LA da desaprendizagem (Fabrício, 2006). É uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir. Como Ciência Social, conforme muitos formulam a LA agora, em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hiperssemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos. É sobre essa LA que desejo agora discutir (LOPES, 2006, p. 19).

Não é nossa pretensão, neste capítulo, promover uma discussão sobre metodologias de ensino do português como língua não materna, como Língua Estrangeira (LE), como língua adicional ou mesmo segunda língua (L2), conceitos já consagrados na Linguística Aplicada. O que intentamos, por outro lado, é trazer a público a vivência de uma pesquisa e de uma 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 uma variável, um fator de mediação sociocultural na/da migração, contribuindo, assim, com o desenvolvimento da autonomia dos imigrantes.

Isso posto, salientamos que a ênfase do ensino da língua que desenvolvemos com os haitianos e haitianas é no português brasileiro (PB), para que, de fato, o aprendizado da língua propicie o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos no âmbito das relações sociais.

No início do projeto, a nossa prática apresentou algumas limitações, as quais nos levaram a uma trajetória de constantes reflexões e de superações. Das limitações que se interpuseram entre o projeto – professores e os seus beneficiados, haitianos e haitianas –, destacamos duas delas que consideramos as mais importantes. A primeira foi o fato de não falarmos, nos primeiros meses, o crioulo haitiano. A segunda foi a ausência de materiais didáticos para ensino de português para imigrantes sociologicamente heterogêneos. Diante disso, com o registro

do projeto na universidade, passamos a contar com uma equipe de estudantes de Letras Português – colaboradores –, ao mesmo tempo que nos empenhamos a estudar sobre a história do Haiti e da migração haitiana e nos dedicamos a aprender o crioulo haitiano – majoritariamente de modo autodidata. Nesse mesmo processo, juntamente com os estudantes, a cada aula elaborávamos um tipo de atividade para cada encontro, levando em consideração que cada atividade devesse atender apenas a aula. Em cerca de 6 meses essas limitações já estavam basicamente superadas.

Em 6 meses – fevereiro de 2012 – já havíamos estabelecido uma parceria com a Paróquia São João Bosco, com a Pastoral do Migrante e com a Secretária de Assistência Social - SEAS/RO. Tínhamos, também, registrado o projeto de extensão na universidade, realizado pesquisa de campo exploratória na região de tríplice fronteira Brasil-Bolívia-Peru e uma coleta de dados por meio de uma etnografia, com entrevistas abertas e não dirigidas com os imigrantes e brasileiros. Isso permitiu-nos compreender que era uma migração marcada por uma mobilidade fluida e instável, pois enquanto alguns sujeitos permaneciam na cidade, outros demoravam apenas alguns dias. Compreender que havia essa fluidez e instabilidade foi fundamental para pensarmos na elaboração de um material de ensino de português que seu conteúdo pudesse ser ministrado em apenas um encontro.

E a proposta foi acertada, pois a cada encontro/aula um conteúdo era ministrado e quem comparecia podia sair com uma noção básica sobre um determinado assunto. O conteúdo era pensado de acordo com as necessidades dos participantes, pois para cada encontro seguinte eram propostos temas pelos alunos e, assim, a equipe organizava o conteúdo nessa perspectiva. A metodologia de trabalho considerava – e ainda considera – três aspectos fundamentais, quais sejam, a compreensão do conteúdo, a tradução e a explicação dialogada. O conteúdo era trabalhado para que os participantes tivessem uma compreensão do que se tratava (de forma mais geral) e, em seguida, trabalhávamos em sua tradução de palavras inseridas no contexto da aula (diálogos, situações cotidianas, pequenos textos), para, em seguida, explicar de forma mais geral. Na explicação surgiam as perguntas, as comparações, as contestações e, sempre, a reivindicação da conjugação dos verbos. Assim, os encontros/aulas se tornavam verdadeiros espaços e momentos de interação entre a equipe do projeto e os participantes beneficiados com o aprendizado da língua portuguesa e dos aspectos culturais brasileiros e do Haiti.

Devido à nossa experiência com a pesquisa e o ensino de português para haitianos, em 2013 fomos contatados pelo Serviço Social da Indústria de Santa Catarina – SESI-SC – e recebemos um convite para ministrar um curso de formação para professores de sua rede. A partir de então iniciamos uma parceria com o SESI, o que culminou na elaboração de um livro de ensino de português para imigrantes (PIMENTEL; COTINGUIBA; NOVAES, 2014)⁶.

A feitura desse material se deu por uma necessidade trabalhista, isto é, com a chegada de imigrantes haitianos e haitianas no estado de Santa Catarina, muitas empresas passaram a contratá-los – e outras os contrataram na região norte e os levaram para a região sul – e, diante disso, sentiram a necessidade de que seus empregados tivessem melhor domínio da língua portuguesa para o desenvolvimento do trabalho. Além disso, esse material foi uma ampliação do que já vínhamos trabalhando a cada aula, em Porto Velho. Assim, a maioria dos diálogos, textos sobre cultura local e do Haiti já tinham sido elaborados, com ajuda dos imigrantes, a cada semana de aula. A metodologia adotada, também, era a do acolhimento e da valorização dos saberes dos envolvidos. Por outro lado, a equipe do SESI fez inserções e/ou modificações no material, com o intuito de atender a realidade do estado de Santa Catarina, sobretudo, ao ambiente laboral dos imigrantes. Assim, no material didático, foram inseridas palavras e expressões de uso corrente naquela região, além de um vocabulário técnico de uso nos setores laborais onde havia uma grande quantidade de haitianos.

Não obstante a essas modificações realizadas pela equipe de supervisoras de SESI, o material não perdeu o eixo principal de privilegiar o ensino e a aprendizagem na troca de saberes e de valorização da cultura dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Obviamente, o contexto era diferente do projeto de Porto Velho, pois o perfil dos haitianos do curso de português do SESI era de trabalhadores de uma mesma empresa – algumas empresas, inclusive, realizavam as aulas dentro da fábrica e no horário de trabalho. Não sabemos como era a dinâmica das aulas nesse contexto.

Nossa prática no ensino de PB para haitianos, como língua de acolhimento, legou-nos uma experiência que extrapolamos os limites do território brasileiro,

⁶ Este livro teve mais duas versões, uma para senegaleses e outra para bengaleses.

como a oportunidade que tivemos de realizar um curso para estudantes universitários no Haiti, na cidade de Port-de-Paix⁷. O material utilizado nessa prática foi um livro que escrevemos para o contexto dos haitianos e haitianas no Brasil (PIMENTEL; COTINGUIBA; NOVAES, 2014) e as aulas foram dinamizadas por nós com o auxílio de dois estudantes brasileiros. Além disso, a nossa ida ao Haiti foi fundamental para compreendermos diferentes aspectos, tais como a cultura, a migração, a economia, a política e a língua. Com aulas dialógicas e com um público universitário – formado ou nos últimos anos da graduação –, a interação foi facilitada, pois não encontramos dificuldades em relação às terminologias gramaticais para explicar o que era artigo, verbo, desinências, substantivos, adjetivos, pronomes etc.

Essa experiência de ensinar o português brasileiro no Haiti traz um contexto diferenciado do que tínhamos vivenciado até então no Brasil. O perfil dos alunos da Universidade de Valparaiso que fizeram o curso era, do ponto de vista da escolaridade, homogêneo. A administração da Universidade, por meio dos diretores e do próprio reitor, informou-nos que desejava que oferecêssemos um curso de português para estudantes que estavam no último ano de graduação e outros que já tinham concluído. Assim, o objetivo do curso era o de preparar esse grupo para fazer mestrado no Brasil.

A ênfase do ensino de PB no Haiti, como no curso de Porto Velho e no material elaborado com o SESI de Santa Catarina, foi na cultura dos países. Durante as aulas em Port-de-Paix, os estudantes participavam com perguntas sobre o Brasil, sobre a língua e faziam comparações com o crioulo haitiano e com o francês. Os dois estudantes brasileiros que ministraram aulas de português aprenderam o crioulo durante o curso, com os “alunos” haitianos. Foi uma troca de saberes linguísticos e culturais⁸. Apesar das diferenças do contexto no Haiti, já evidenciado acima, uma certeza tivemos, qual seja, a de que a metodologia de ensino utilizada por nós em Porto Velho era produtora. As aulas no

⁷ Com recursos da CAPES, no edital “Abdias Nascimento”, por meio do projeto O encontro do Brasil com o Haiti: reconstrução, migração e negritude nas Américas, sob liderança da professora Renata de Melo Rosa e da professora Marília Lima Pimentel Cotinguiba. O curso foi ministrado na Université Valparaiso.

⁸ No nosso caso (Marília e Geraldo) já tínhamos aprendido o crioulo no Brasil.

Haiti foram produtivas, e os estudantes, ao final do curso, conseguiram aprender o básico da língua portuguesa.

Vale lembrar que a educação no Haiti segue uma tradição de uma diglossia, cuja alfabetização e a formação são feitas em língua francesa, de modo que há pouco – o quase nenhum – espaço para o crioulo no âmbito das formalidades do processo de ensino. Tivemos uma melhor compreensão do crioulo e isso gerou elementos essenciais para o ensino da língua e, também, para que pudéssemos finalizar um projeto no qual vínhamos trabalhando há alguns anos, o primeiro glossário crioulo-português.

O projeto do glossário crioulo haitiano-português/português-crioulo haitiano (COTINGUIBA-PIMENTEL; COTINGUIBA; ANDRETTA, 2018) teve início juntamente com nossa prática do ensino da LPE e ganhou sua primeira forma em 2014, quando publicamos o livro (PIMENTEL; COTINGUIBA; NOVAES, 2014) no qual contém um vocabulário com 1.167 entradas em português com equivalências em crioulo haitiano. A partir de então, com as aulas PB, em Porto Velho e por meio de nossa pesquisa de campo itinerante, cada vez mais o vocabulário era aumentado, de modo que um glossário ganhou corpo com milhares de palavras. Assim, com mais de 5.200 vocábulos em crioulo haitiano e acesso a mais de 6.000 expressões na LP, esse glossário é o primeiro da história que promove, de modo sistemático, o encontro dessas duas línguas.

3. PORTUGUÊS BRASILEIRO NO HAITI NO CENTRO CULTURAL BRASIL-HAITI

O propósito de trazer, neste artigo, o trabalho do CCBH, apesar de ser uma experiência diferente das que já apresentamos até aqui, é o de evidenciar uma prática de ensino do português brasileiro que dialoga com a nossa prática: o ensino e a aprendizagem da língua-cultura.

O Centro Cultural Brasil-Haiti, fundado simbolicamente no final de 2006, começou suas atividades efetivamente em 2008 e tem como seu objetivo fundamental realizar mais do que a promoção da cultura brasileira no Haiti, um intercâmbio bilateral entre as duas culturas dos dois países, por meio de atividades culturais de diversas áreas e de cursos regulares de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira, sendo que todas as atividades estão em constante diálogo com a cultura local.

Localizado em uma área privilegiada, em frente a uma praça onde ocorrem alguns programas artísticos, e frequentada pela população em geral, em PétionVil-le, a região goza de serviços para uma população com condição econômica mais alta e estável. Além disso, a região se tornou lugar de grande circulação de pessoas, especialmente após o terremoto de 2010, visto seu caráter comercial, além de con-centrar a maioria das embaixadas no país. O Centro é muito procurado também por muitos estrangeiros que residem no Haiti.

Desde 2008, o CCBH desenvolveu ininterruptamente atividades educacio-nais e culturais. Quanto ao ensino da língua portuguesa de variante brasileira, o CCBH teve como um de seus objetivos implementar seis níveis no curso, na época, chamado apenas de curso de língua portuguesa, como mencionado em seu discurs-o de fundação. Quanto às atividades artístico-culturais, o CCBH que iniciou seus trabalhos com poucos cursos, oferece atualmente outros 12 cursos permanentes: além de português e cultura brasileira para adultos, desenvolve a modalidade para crianças, além do curso de crioulo e cultura haitiana, cursos de informática, danças brasileiras, danças haitianas e capoeira para adultos e crianças, curso de yoga, di-versas modalidades de cursos de música, como canto, teclado, violão, tambor, coral, entre outros. As atividades culturais esporádicas do Centro também proporcionam movimentos, sendo que o CCBH mantém um grupo de debate semanal, faz sessões de cinema, espetáculos de músicas, teatro, danças, exposições, intervenções, lança-mentos de livros ou de álbuns musicais, ao menos três vezes ao mês, muitas vezes essas atividades estão relacionadas aos cursos já existentes.

Por se tratar de um país que abriga uma comunidade ampla de interventores internacionais, no Haiti há a presença de um conjunto de órgãos de vários países, o que faz com que, muitas vezes, o Centro seja confundido com mais uma instituição que desenvolve atividades temporárias no país, como algumas ONGs e as próprias missões da ONU, especialmente a Missão das Nações Unidas para Estabilização no Haiti (MINUSTAH 2004 a 2017), na qual o Brasil teve grande participação como protagonista. O compromisso com atividades permanentes é, nesse contexto, uma forma do Centro diferenciar-se, evidenciando que é uma instituição duradoura. Tal fato resultou na formação de um público com relação fiel e estável com o espaço, como o caso das dezenas de estudantes que ingressam dispostos a uma formação de três anos na Língua Portuguesa e Cultura Brasileira. O diálogo com as demandas e necessidades pedagógicas locais nessa área foi profundo e o veremos mais adiante,

quando tocarmos exclusivamente no percurso do curso de português e nas conferências, estas muitas vezes ministradas por grandes pensadores haitianos.

É importante lembrar que os dois países, no sentido geopolítico, são parte do “sul do mundo” e que, além de compartilharem um processo histórico de colonização com semelhanças e diferenças, têm percursos históricos particulares que em diversos pontos os impossibilitaram de manter contato entre si. Apesar de tantas similitudes, é preciso dizer, portanto, que esses países têm muitas histórias a compartilhar e intercâmbios a serem feitos. No que concerne aos aspectos educacionais no país, dado seu histórico e atual contexto socioeconômico, o Haiti mostra uma grande valorização e capacidade por parte de sua população na área da educação, especialmente na área de ensino de idiomas

Nesse contexto, o CCBH fortaleceu seu nome devido, também, à força simbólica dos substantivos Brasil e Haiti (no primeiro caso, em contexto de internacionalização do Brasil, e no segundo, em contexto de muito nacionalismo por parte dos haitianos). Vale ressaltar que esse nome, especialmente no tocante ao Brasil-Haiti, é visto por muitos como um ponto positivo do Centro em relação às outras instituições, especialmente estrangeiras, presentes na cena cultural do país: levando o nome Haiti em si, o CCBH também se vê aclamado e celebrado⁹, pois marca um tipo de relação que se pretende profunda, amigável e igualitária, enfim, bilateral, em diálogo com a atuação brasileira em outros setores e em outros CCBs.

Assim, nesses 10 anos de trabalho, o CCBH sempre esteve em busca de, nessas duas áreas, cultural e educacional, fosse em forma de formação ou de atividades culturais em geral, revelar, fortalecer e apoiar essa grande riqueza que há na relação entre os dois países. Favoreceu o fato de ter, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, uma “escola de línguas”, como muitos veem num primeiro momento quando vão ao Centro, que é também um dos maiores Centros Cul-

⁹ Por conta desse laço respeitoso e amigável, essas relações fraternais e afetivas pelo espaço se tornaram marcas, tanto entre haitianos quanto entre brasileiros. Através dessas iniciativas, profissionais de diferentes nações são colocados em contato, como quando o artista urbano brasileiro Ricardo Tattoo veio ao Centro e desenvolveu atividades com artistas haitianos do Kolektif Basquiat, ou quando o quadrinista brasileiro André Alonso entrou em contato no Centro com o grupo haitiano que desenvolve histórias em quadrinhos, Chevelin Ilustrações.

turais do país, em busca de formação educacional e linguística. O valor simbólico e prático da busca pela formação e o Centro formaram uma mistura que permite a todos desenvolver métodos pedagógicos e atividades culturais. Essa é mais uma razão que concretizou a política do Centro de ter professores de várias áreas do conhecimento, e não apenas professores especializados no ensino de português para estrangeiros (muito menos francófonos). Esse aspecto de interdisciplinaridade marca a pedagogia do Centro.

Em relação ao ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), este chegou de forma mais sistematizada ao país há quase 10 anos, através do CCBH, e não está restrito a esse espaço, pois está cada vez mais presente em instituições de ensino, ou de modo informal, no ensino entre amigos, colegas, vizinhos, membros de clubes e igrejas. No CCBH, todos os desafios contextuais levaram a desenvolver um método bastante inclusivo e particular ao contexto. Assim, atualmente, com uma equipe que congrega professores brasileiros e haitianos, tem-se um método que utiliza abordagens diversas como a comunicativa¹⁰, a intercultural¹¹, a direta¹², a estrutural¹³, a reflexiva¹⁴, entre outras, com diferentes doses testadas e mudadas ao longo do tempo, a partir das avaliações individuais e coletivas, numa

¹⁰ Desenvolver a comunicação, por parte do aluno, em todas as quatro grandes capacidades: compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita,

¹¹ Procura fazer relações, especialmente culturais (mas que podem envolver assuntos linguísticos, antropológicos, históricos, sociais, identitários, etc.) entre a cultura do aluno e a cultura e a língua as quais ele pretende aprender. Algo nem sempre tão aplicado à área de idiomas, muito menos na intensidade que o CCBH propõe. A chave para que pratique o novo idioma é relacionar com o conhecimento já adquirido em sua vida e com sua própria bagagem cultural.

¹² Busca colocar o aluno numa situação em que toda prática, toda dúvida, todo o debate sobre todos os assuntos será feito na língua que se pretende aprender, isso quer dizer uma imersão total, o que geralmente é considerado fator importante para fazer o aluno conseguir “pensar na língua” que almeja aprender e ao mesmo tempo alcançar a fluência.

¹³ A abordagem estruturalista é aquela que foca na estrutura da língua, em suas regras gramaticais e busca explicá-la de forma bastante teórico e mesmo racional. Podemos dizer que é um método ainda bastante presente numa grande maioria de cursos de idiomas de forma geral, para nativos especialmente.

¹⁴ A abordagem reflexiva é aquela que se concentra em criar também uma consciência social, crítica, reflexiva sobre a sociedade e através desse caminho busca encontrar certo estímulo mais profundo e mesmo engajado em seus alunos.

mescla com base na experiência empírica, reflexões e debates. Por exemplo, a abordagem estruturalista é usada pontualmente como resposta a uma necessidade do aluno autônomo que quer ter a explicação teórica em mãos para poder estudar sozinho. Depois de algum tempo de experimentações, o método tem três grandes abordagens: AC, abordagem comunicativa (termo que pode incluir também um aspecto estruturalista e prática direta), AI abordagem intercultural, e AR, abordagem Reflexiva.

Todas essas abordagens e todos esses métodos foram desenvolvidos nos últimos seis anos de experiências coletivas de um grupo de professores brasileiros e haitianos, juntamente com muitos alunos que passaram pelo Centro.

Nesse processo, o conhecimento da língua e da cultura haitiana foi fundamental, especialmente para o desenvolvimento da abordagem intercultural, traço forte de todo o trabalho de forma geral. Nesse começo de 2018, por exemplo, o CCBH oferece cinco níveis do curso de português e, por meio de um coletivo de professores brasileiros e haitianos ligados ao Centro, cria algumas das primeiras versões de um material didático¹⁵ voltado para o aluno haitiano, o que se tornou bastante solicitado fora do Centro. Uma das principais metas do Centro é ter professores brasileiros e haitianos juntos e em intercâmbio permanente, todos fluentes em português, crioulo e francês, visto que essa fórmula é o primeiro grande segredo para o sucesso do atual método usado. Atualmente, como dito anteriormente, o CCBH também oferece cursos de crioulo e cultura haitiana, criando laços mais bilaterais e profundos pedagogicamente, o que permite aos seus novos professores brasileiros ter uma formação mais aprofundada de acordo com o contexto local.

Já passaram pelo Centro aproximadamente 1500 alunos apenas no curso de língua portuguesa e cultura brasileira, 31% deles mulheres, 69% homens, de todas as classes sociais e de diversas origens regionais, sendo sempre mais do que 98% haitianos. No total, como idade média, nossos alunos têm 25 anos, sendo que uma parcela trabalha e/ou é estudante de algum curso superior.

¹⁵ Um dos níveis desse material será lançado em outros formatos e para um público mais amplo durante o ano de 2018. O contato do CCBH para compartilhamento de materiais é: centro.cultural.brasil.haiti@gmail.com ou acessar nossa página no facebook: Centre Culturel Brésil-Haïti.

Assim, graças a esse ambiente comunitário, surge um movimento de diversas iniciativas em busca de uma aproximação entre as duas culturas: iniciativas como de uma publicação de um livro de literatura em português, por estudantes haitianos de um grupo de conversação em português, chamado *Falar português melhor*, livro chamado *O amor no Haiti*. Em 2017, já numa iniciativa que envolveu os alunos e o corpo docente do CCBH, foi lançado o livro *Diversidade de olhares, um livro de e sobre histórias*¹⁶, no qual a ideia era, como resultado do curso avançado do CCBH, publicar parte das reflexões sobre diversos assuntos vistos no curso, como história comparada dos dois países, escravidão, literatura de testemunho. Todas essas empreitadas nos mostram que os povos, brasileiro e haitiano, estão cada dia mais em busca de ‘quitar’ algumas dívidas históricas no intercâmbio entre esses dois países, nos mais diferentes campos.

A cada dia que passa o Centro recebe mais estagiários haitianos interessados em aprender mais sobre seu método e ter experiências. Numa iniciativa não institucional, seus professores, junto a outros professores locais, fundaram uma Rede de Professores de Português no Haiti, em 2016, a qual se espera que fortaleça, pois mostra o interesse de alguns agentes em haver mais troca pedagógica de PLE no país.

Para além do ensino de idiomas para imigrantes, é uma honra de se ter o pensamento haitiano, tão especial e incompreendido historicamente, em português. Nesse sentido, existir esse curso no Haiti tem um grande significado, especialmente em relação a um povo com limitações para sair do país¹⁷. Acabamos, de

¹⁶ Caso tenha interesse nessas duas obras, pode-se contatar o mesmo endereço de e-mail mencionado anteriormente.

¹⁷ Como apontado em um trabalho recente, “não, a esmagadora maioria dos imigrantes haitianos que saem do país não tiveram a oportunidade de aprender português aqui, muito menos passou pelo CCBH. Muitos vêm de classes sociais de baixíssimos recursos econômicos, nem teriam meios para se prepararem a esse nível para essa viagem; no caso do CCBH, mesmo sendo a preços populares e também oferecendo bolsas, a demanda aqui é muito maior do que nossa capacidade de absorção da mesma; assim, muitos não encontravam vagas; diversos outros ainda não sabiam da existência do Centro; e também muitos foram direto do interior do país caribenho para o Brasil, sem passar pela capital, onde nos situamos; entre outras razões. Restou a muitos desses haitianos e haitianas aprenderem o idioma brasileiro e sua cultura no Brasil, em outras condições” (PEREIRA, 2018).

certa forma, por abrir um diálogo com essa cultura, diálogo esse historicamente renegado e ao mesmo tempo fundamental para todos nós.

Perguntamo-nos: por que um estudante busca aprender o idioma “brasileiro” aqui no Haiti? É visível e crescente o número de pessoas que veem no português uma forma de se inserir no mercado de trabalho: ter um idioma a mais no CV, trabalhar com alguma organização que tenha o português como uma de suas línguas, ou ainda querer ser tradutor, intérprete, professor particular, de escola, ou outro. Isso colabora para algum tipo de profissionalização aqui mesmo, no país deles: e tudo isso creio que influencia, por menor que seja, especialmente na diminuição da “emigração de cérebros, corpos e conhecimentos”. Ao mesmo tempo, temos certeza de que foi vendo essa relação muito mais do que como uma relação de simples ajuda ou cooperação que hoje podemos dizer que temos um espaço Brasil-Haiti e um intercâmbio com este país que muito tem a nos ensinar também.

Que criemos todos juntos o acesso a essa herança do pensamento haitiano em português, o qual, historicamente ousado e transformador, teve, inclusive em português, seu valor negligenciado há séculos: mares onde não se podia navegar! Onde naufragaram e permanecem perdidos nas profundezas, especialmente para nós brasileiros, como um tesouro, grandes episódios da história e da cultura haitianas. Podemos dizer que hoje aqui no Centro estamos prontos para viagens maiores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas duas vivências de ensino da língua portuguesa como língua não materna estão distantes, mas ao mesmo tempo próximas. A distância é geográfica, já a aproximação se dá pela forma como se concebe a relação entre a língua e a cultura, ou seja, promover uma tentativa de um ensino intercultural, o que não é tarefa fácil, como ressaltam Scheyerl, Barros e Santo (2014):

Ressaltamos ainda que dialogar não é tarefa fácil, invoca intenções, memórias, inclinações ideológicas e afinidades culturais. Por isso, estar culturalmente mobilizado em função da construção de um diálogo intercultural é algo maior que selecionar atividades para um livro didático. (SCHEYERL; BARROS; SANTO, 2014, p. 155).

Para isso, no caso do projeto em Porto Velho, como já mencionado anteriormente, foi preciso fazer uma verdadeira incursão pela história, literatura e cultura do Haiti, para que pudéssemos conhecer os imigrantes e sua língua. Desse modo, a pesquisa de campo itinerante foi fundamental para que conseguíssemos aprofundar esse conhecimento. Temos consciência, por outro lado, das nossas limitações e desacertos ao longo desses sete anos de projeto, muitas reflexões, análises e teorizações ainda precisam ser feitas, para que possamos, de fato, promover um ensino da língua portuguesa para autonomia dos sujeitos, como mediação sociocultural.

Desse modo, as quatro experiências apresentadas neste artigo, para além das diferenças, demonstram a possibilidade de um ensino de português brasileiro centrado em dar voz aos interlocutores envolvidos em todo o processo. Fazer ouvir essas vozes significa valorizar os saberes prévios; é, por sua vez, centrar o ensino e aprendizagem na língua-cultura; é acolher, seja em Porto Velho, em Santa Catarina, em Por-de-Paix ou em Pétiön Ville.

REFERÊNCIAS

COTINGUIBA, G. C. *Imigração haitiana para o Brasil: a relação entre trabalho e processos migratórios*. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais)-Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

COTINGUIBA, G. C.; PIMENTEL, M. L. Wout, raketè, fwontye, anpilmizè: reflexões sobre os limites da alteridade em relação à imigração haitiana para o Brasil. *Universitas Relações Internacionais*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 73-86, jan./jun. 2014.

_____. Deslocamento populacional contemporâneo: língua e história – uma contribuição para os estudos sobre a imigração haitiana para o Brasil. GATTAZ, A.; FERNANDEZ, V. P. R. (Org.). In: *Imigração e deslocamentos populacionais contemporâneos*. São Paulo: Pontocom, 2015, p.181-208.

_____. Fronteiras e aspectos do rito de mudança de categoria jurídico-política de sujeitos haitianos em mobilidade transnacional. In: BAENINGER, R. et al. (Org.). *Imigração haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

_____. Balanço e reflexões sobre a imigração haitiana no Brasil: um ensaio. *Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania*, v. 12, n. 12, p.117-128, 2017. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2017.

COTINGUIBA-PIMENTEL, M. L.; COTINGUIBA, G. C.; RIBEIRO, A. A. S. O crioulo haitiano e o seu reconhecimento político. *Revista Universitas: Relações Internacionais*, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2016.

COTINGUIBA-PIMENTEL, M. L.; COTINGUIBA, G. C.; ANDRETTA, P. I. S. (Org.). *Bon bagay: glosèkreyòlayisyen-pòtigè = Bon bagay: glossário português-crioulo haitiano*. Porto Velho: Temática, 2018.

FOURON, G. E.; SCHILLER, N. G. *Georges woke up laughing: long-distance nationalism and the search for home*. Duke University Press: New York, 2001.

LOPES, L. P. da M. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: LOPES, L. P. da M. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.85-107.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entreculturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-154.

PEREIRA, W. G. Glossário haitiano – brasileiro/brasileiro – haitiano: ponte de interculturalidade. In: COTINGUIBA-PIMENTEL, M. L.; COTINGUIBA, G. C.; ANDRETTA, P. I. S. (Org.). *Bon bagay:glosèkreyòlayisyen-pòtigè = Bon bagay: glossário português-crioulo haitiano*.Porto Velho: Temática, 2018.

PIMENTEL, M. L.; COTINGUIBA, G. C.; NOVAES, M. de L. *Língua portuguesa para haitianos*. Florianópolis: SESI/SC, 2014.

SCHEYERL, D.; BARROS, K.; SANTO, D. O. E. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. *Revista Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 50,p. 145-174, 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2000.

SEGUNDA PARTE:

**As experiências sobre ensino e
acolhimento no exterior**

A SITUAÇÃO EDUCACIONAL DOS IMIGRANTES NA FINLÂNDIA EM 2018¹

Heidi Varaala²

Traduzido por *Desirée de Almeida Oliveira e Catarina Valle e Flister*

1. IMIGRAÇÃO NA FINLÂNDIA

A população finlandesa é de aproximadamente 5,5 milhões e temos duas línguas oficiais: finlandês e sueco. O sueco é falado por 5,3% da população, principalmente na área da capital e na costa oeste. Por volta de 7% da população usa outras línguas que não as oficiais³.

O número de cidadãos estrangeiros vivendo permanentemente no país tem crescido rapidamente nesta década. No que diz respeito ao cenário linguístico, no fim de 2017 havia 373.325 pessoas falantes de outras línguas como língua materna na Finlândia. O russo é a língua estrangeira mais comum, seguida de estoniano, árabe e somali⁴. Existe uma clara ligação entre o alto número de pessoas, em busca de asilo, que vieram para a Finlândia em 2015 e o aumento de falantes de árabe, particularmente, do Iraque e da Síria. Em um ano, de 2015 a 2016, o país ganhou mais de 5.000 falantes nativos de árabe como residentes.

¹ Toda responsabilidade sobre texto e imagens é dos autores dos respectivos capítulos.

² University of Jyväskylä

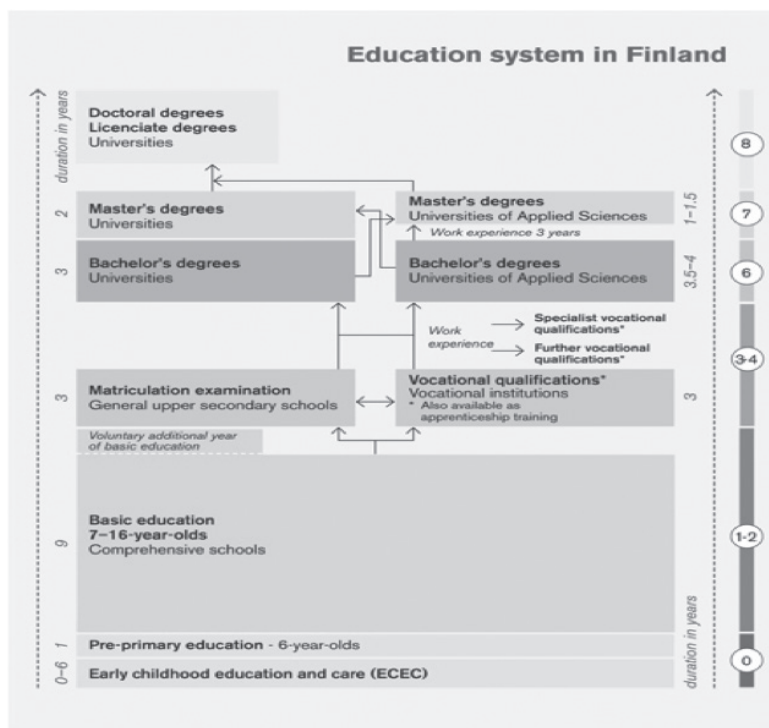
³ Disponível em: <<https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/index.html/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset>>

⁴ Disponível em: <<https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/index.html/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset>>

O ano de 2015 foi excepcional em termos do número de pessoas buscando asilo na Europa em geral. Na Finlândia, o número de requerentes de asilo foi de 32.476. Em comparação com o número total da Europa, o aumento na Finlândia não foi alto, mas, proporcionalmente, foi considerável, uma vez que o número de pessoas que buscaram asilo em 2014 foi de 3.651⁵. Em 2017, 5.059 pessoas solicitaram asilo na Finlândia, o que mostra a tendência habitual.

Para entender melhor a estrutura do sistema educacional geral na Finlândia, o leitor pode observar a figura 1.

Figura 1: A estrutura do sistema educacional na Finlândia⁶



⁵ Disponível em: <www.migri.fi/tietoa_virastosta/tilastot/turvapaikka-ja_pakolaistilastot>

⁶ Disponível em: <<https://studyinfo.fi/wp2/en/valintojen-tuki/finnish-education-system>>

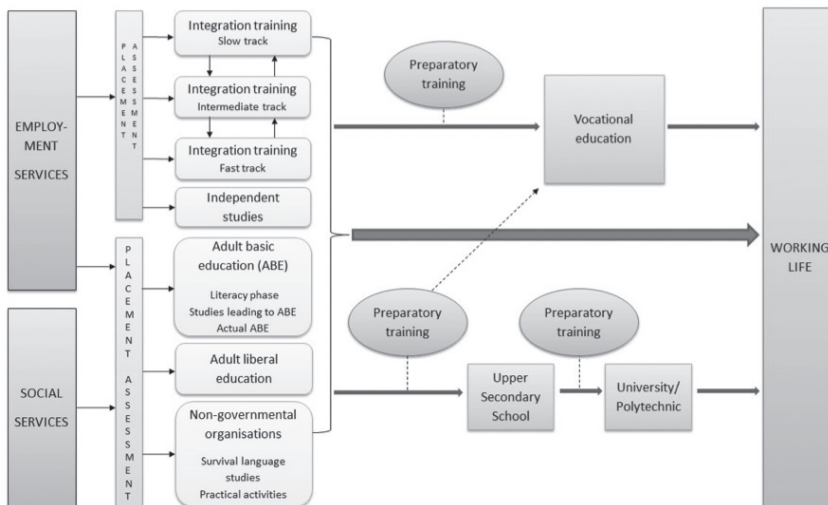
É dito que não existem becos sem saída no sistema educacional finlandês, mas, frequentemente, os imigrantes são empurrados de um curso a outro, de forma que seus percursos de aprendizagem não levam à qualificação ou ao trabalho.

2. EDUCAÇÃO BÁSICA PARA ADULTOS

A integração e o treinamento para a integração têm sido promovidos de várias maneiras por meio da legislação e do trabalho no núcleo curricular nacional. O Ato de Promoção da Integração e o Decreto Inicial de Avaliação para a Promoção da Integração tiveram efeito no início da década de 2010.

A Figura 2 mostra percursos típicos do treinamento de integração, da educação básica para adultos e de outras possibilidades educacionais para imigrantes, que são explicadas em detalhe neste artigo.

Figura 2: Percursos típicos do treinamento de integração e educação básica de adultos imigrantes na Finlândia no ano de 2018⁷



⁷ Ohranen et al 2017, 275. Modificado pela autora

A Agência Nacional de Educação divulgou o currículo para a educação básica para adultos (neste artigo, EBA) em 2017, o qual teve efeito no início de 2018 sob a responsabilidade do Ministério de Educação e Cultura. Seu propósito é tornar o caminho educacional mais simples e está aberto para todos que não tenham completado a educação básica, tanto de finlandeses quanto de imigrantes recém-chegados.

O currículo inclui estudos que levam ao EBA (incluem a fase de letramento, se necessária). As disciplinas estudadas são matemática, estudos sociais, competência cultural, meio ambiente, estudos da natureza, aconselhamento e habilidades laborais. A fase de letramento é comparável às primeira e segunda séries escolares e os estudos que levam ao EBA são comparáveis aos da terceira à sexta séries.

A fase de letramento é escolhida se um imigrante for não-letrado ou caso precise melhorar suas habilidades de letramento (por exemplo: através da aprendizagem do alfabeto latino), para depois proceder ao EBA.

As conexões com a vida laboral durante as fases são consideradas muito importantes. A consciência linguística dos professores de todas as disciplinas também é significativa e o co-planejamento das lições entre os professores de finlandês e os professores das demais disciplinas é favorecido.

3. TREINAMENTO DE INTEGRAÇÃO

Como parte do treinamento de integração na Finlândia, que acontece sob responsabilidade do Ministério de Relações Econômicas e Emprego, os imigrantes podem fazer cursos de finlandês ou sueco. O objetivo linguístico é fornecer aos imigrantes as habilidades básicas da língua requeridas na vida cotidiana.

É conduzida uma avaliação para se encontrar o grupo mais adequado de aprendizes para o treinamento de integração. Isso inclui a avaliação do nível de proficiência atual dos aprendizes na língua alvo e habilidades/experiências de estudo (ver: OHRANEN *et al.*, 2015). O treinamento de integração é considerado chave para que o indivíduo se torne parte da sociedade finlandesa, uma vez que inclui o estudo da língua finlandesa/sueca, aconselhamento e habilidades comunicativas, cívicas e laborais.

A duração do treinamento é, no geral, de aproximadamente dez meses, sendo que são sete horas de aula por dia durante cinco dias por semana. Tam-

bém é gratuito e os participantes recebem um auxílio financeiro baseado na participação ativa e regular (OHRANEN; VAARALA; TAMMELIN-LAINE, 2017).

Depois do treinamento de integração, espera-se que a proficiência linguística alcançada pelos alunos seja equivalente ao nível B1.1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), de acordo com a adaptação dos níveis para o finlandês. O próximo objetivo do imigrante é passar para a vida laboral ou continuar a estudar na educação preparatória para imigrantes.

Ao serem registrados em uma cidade, os imigrantes são geralmente guiados aos serviços de emprego para a elaboração de um plano de integração. Isso inclui um nivelamento, que geralmente consiste em uma entrevista inicial, um teste de habilidades linguísticas e uma avaliação de habilidades de estudo. Em seguida, o imigrante é, frequentemente, guiado para um treinamento de integração adequado.

De acordo com o resultado do nivelamento, a intensidade mais adequada de treinamento de integração é escolhida – devagar, intermediária ou rápida –, dependendo da motivação do estudante e prontidão para o estudo. Se o curso recomendado se mostrar inadequado, é possível trocar de intensidade durante o treinamento. Os imigrantes também têm a possibilidade de buscar educação por conta própria (estudos independentes) e receber os mesmos benefícios, como o auxílio financeiro, da mesma forma que no treinamento de integração regular (OHRANEN; VAARALA; TAMMELIN-LAINE, 2017).

Naturalmente, após o treinamento de integração ou EBA existem possibilidades diferentes a depender da motivação e objetivos de vida do imigrante. Ele/ela pode, por exemplo, seguir para a educação vocacional/escola secundária superior (por meio do treinamento preparatório) e, então, para o nível politécnico ou universitário.

Organizações não-governamentais organizam estudos linguísticos de sobrevivência e atividades práticas para recém-chegados, contando com o trabalho voluntário e com fundos de caridade que desempenham um papel importante. Em anos anteriores, havia uma forte opinião de que o estado de bem-estar social é responsável por pessoas socialmente incompetentes, mas, com a “onda” de recém-chegados no ano de 2015, essa opinião mudou, e cada vez mais trabalho voluntário é realizado pelo terceiro setor.

4. TESTANDO AS HABILIDADES DOS IMIGRANTES EM TESTES DE NIVELAMENTO

Testipiste, uma unidade formada por quatro grandes instituições de educação para adultos na área de Helsinki, é especializada na avaliação de imigrantes adultos que têm o finlandês como segunda língua (L2).

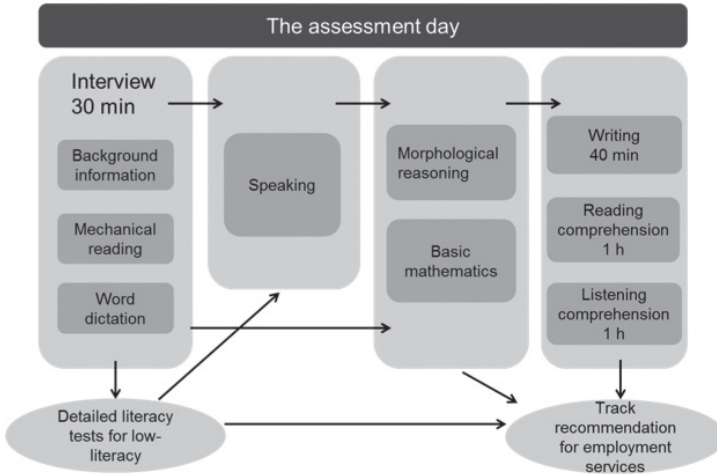
Os serviços de emprego também compram ou organizam testes de nivelamento, por conta própria, em outras partes do país. Os métodos de avaliação utilizados variam em todo o país. Isso ocorre, provavelmente, devido à falta de coordenação a nível nacional, visto que as necessidades são diferentes a depender da região.

As regiões também são bastante independentes na forma como implementam os testes de nivelamento. Embora a legislação e o currículo sejam atuais, parece existir a necessidade de examinar como esses são interpretados e implementados a nível regional.

Do ponto de vista dos imigrantes, seria benéfico a existência de um sistema unificado de testes de nivelamento para que, quando as pessoas se movimentassem dentro do país, a informação os “seguisse” e não houvesse a necessidade de se fazer outro teste. Também haveria oportunidades iguais para que eles fossem direcionados ao treinamento mais adequado e prosseguissem ao trabalho.

4.1 Procedimento de Nivelamento

O procedimento do teste de nivelamento, baseado no modelo desenvolvido por *Testipiste*, é apresentado na figura a seguir.

Figura 3: Procedimento de nivelamento⁸

O teste começa com uma entrevista, na qual se levantam informações do participante, como gênero, idade, L1, educação prévia, conhecimento de línguas, tempo de residência na Finlândia, etc. Durante a entrevista, também são feitos testes de leitura mecânica, ditado de palavras e expressão oral. Caso o participante tenha baixo letramento, é possível direcioná-lo para testes específicos de letramento.

Depois disso, todos realizam testes de raciocínio morfológico e matemática básica. Se uma pessoa já tem algum conhecimento de finlandês, ela faz testes do idioma (produção escrita, leitura e compreensão oral). Ao término, recebe-se como resultado a recomendação de intensidade e o módulo adequado do treinamento de integração para os serviços de emprego. A partir desses, a pessoa é direcionada para o treinamento, o que requer cooperação funcional entre os serviços de emprego, o administrador do teste e os professores de escolas e de treinamento de integração. (OHRANEN; VAARALA; TAMMELIN-LAINE, 2017.)

É possível que todos os testes aplicados sejam, de fato, úteis e necessários. No entanto, mais estudos baseados em pesquisas são indispensáveis. Até o momento, um estudo de pequena escala foi feito, indicando, por exemplo, que o

⁸ Disponível em <http://www.testipiste.eu/FI/lahtotasonarviointi>

ditado de palavras finlandesas não parece ser eficaz para prever a intensidade de treinamento adequada (HUHTA; TAMMELIN-LAINE, 2016). Mais dados são necessários a fim de verificar essa questão, mas esse exemplo ilustra a importância de pesquisas sobre as diferentes partes dos testes de nivelamento.

5. TREINAMENTO PREPARATÓRIO

Muitas políticas têm sido implementadas em prol da organização de treinamentos preparatórios, em quase todos os níveis educacionais, para imigrantes recém-chegados à Finlândia. A seguir, descrevo o treinamento preparatório para a educação básica (somente para crianças e ausente na Figura 2), a escola secundária superior, a educação vocacional e o ensino superior (ver Figura 2).

5.1 Educação Básica

O currículo nacional para a preparação de crianças imigrantes para a educação básica foi elaborado em 2009 e se destina a alunos, cujas habilidades linguísticas em finlandês ou sueco e/ou outras habilidades não são suficientes para a educação pré-primária ou básica. O objetivo é dar suporte ao desenvolvimento equilibrado e à integração dos alunos à sociedade finlandesa, dando-lhes as competências necessárias para que eles possam frequentar a educação básica. Leva-se em consideração o fato de que os alunos diferem em termos de idade, capacidade de aprendizagem e origem. A duração do treinamento preparatório é de, no máximo, um ano e o conteúdo programático é direcionado, principalmente, para auxiliar a aprendizagem de finlandês/sueco. As turmas são geralmente pequenas, com a recomendação de que tenham entre 8 e 10 alunos.

Como parte do programa, os alunos recebem instrução em disciplinas da educação básica (por exemplo: artesanato, educação física e economia doméstica) e, onde possível, na sua própria língua nativa. Tais estudos são especificados mais detalhadamente no programa de estudo pessoal de cada aluno. Em relação ao finlandês ou sueco, o objetivo é alcançar os níveis entre A1.3 e A2.1 da escala de proficiência, os quais correspondem ao nível de proficiência média dos alunos ao final da instrução preparatória.

O treinamento preparatório para a educação básica faz uso de ambientes baseados na aprendizagem experiencial e em atividades, além de vários métodos e abordagens de trabalho. Ambientes diversos de aprendizagem proporcionam aos alunos situações significativas e variadas de uso da língua. Ao final, os alunos recebem um certificado de participação, no qual se indicam as disciplinas estudadas, o escopo dessas e o conteúdo da instrução. O certificado descreve o progresso do aluno durante o programa.

5.2 Preparação para a educação secundária superior

O currículo nacional de preparação para a educação secundária superior foi estabelecido em 2014 pela Agência Nacional Finlandesa de Educação. É voltado para imigrantes e falantes de outras línguas, mas não para finlandeses com problemas de aprendizagem, por exemplo. O objetivo é preparar imigrantes jovens e adultos para que desenvolvam o finlandês/sueco e outras capacidades, a fim de que essas possam ser transferidas para a educação secundária superior.

O programa de ensino preparatório deve ser concluído no período de 1 a 2 anos e abarca estudos de finlandês/sueco, de outra língua se esta for necessária na região, da própria língua do aluno, disciplinas da educação secundária superior e habilidades e conhecimentos necessários para o estudo na escola secundária superior. Ademais, inclui aconselhamento, sendo que um dos objetivos desse é aumentar o conhecimento do aluno sobre a sociedade e cultura finlandesa.

5.3 Educação pré-vocacional preparatória para imigrantes

Antes de iniciar a educação e treinamento vocacional secundário superior, o imigrante pode participar da educação pré-vocacional preparatória. Esse programa ajuda a melhorar as habilidades linguísticas, entre outras competências necessárias para que o aluno siga seu plano individual de estudos. A educação preparatória leva de 6 a 12 meses.

Os estudos são conduzidos inteiramente em finlandês ou sueco, a depender da instituição. A participação no programa requer conhecimentos básicos dessas línguas, demonstrados mediante a aplicação de um exame ou teste de proficiência (ver seção específica sobre os Certificados Nacionais de Proficiência Linguística).

A educação preparatória inclui:

- finlandês ou sueco;
- matemática;
- tecnologia da informação;
- ciências naturais;
- conhecimentos culturais.

Os alunos também desenvolvem habilidades acadêmicas e profissionais durante os estudos, tendo a oportunidade de aprender sobre diferentes profissões e estudos vocacionais. Mais tarde, quando os alunos se candidatam para um programa vocacional secundário superior, podem ganhar pontos extras pela educação preparatória concluída.

5.4 Ensino superior

O ensino superior finlandês compreende universidades e universidades de ciências aplicadas (UCA). Em ambas, é possível participar de programas educacionais para imigrantes.

5.4.1 Universidades de Ciências Aplicadas

Algumas universidades de Ciências Aplicadas oferecem um programa chamado Apoio aos Imigrantes no Ensino Superior na Finlândia (AIESF), financiado pelo Ministério da Educação e Cultura. O objetivo do AIESF é agilizar o reconhecimento de aprendizagem prévia de imigrantes altamente qualificados que residem na Finlândia com *status* variados. Assim, o AIESF visa que imigrantes altamente qualificados, ao chegarem à Finlândia, tenham seu aprendizado, estudos e diplomas reconhecidos rapidamente, de acordo com as práticas nacionais, e sejam direcionados para caminhos educacionais e profissionais significativos.

Algumas universidades oferecem cursos preparatórios sobre como é estudar diferentes áreas do conhecimento em uma universidade de ciências aplicadas na Finlândia. Os cursos preparatórios são ministrados em finlandês (proficiência nível B1.1) e duram aproximadamente 10 meses.

Tais cursos são gratuitos e adequados para pessoas que moram na Finlândia e desejam estudar em uma universidade de ciências aplicadas (em finlandês),

querem se familiarizar com uma área específica de estudo ou melhorar suas habilidades em finlandês.

6. PROJETO PARA A INTEGRAÇÃO DE LÍNGUA E CONTEÚDO PARA IMIGRANTES

As instituições do AIESF visam estabelecer um modelo para outras instituições de ensino superior na Finlândia que venham a aderir ao programa. Um dos modelos, chamado INTEGRA, é testado na Universidade de Jyväskylä

O INTEGRA é um projeto, com dois anos, financiado pelo Ministério da Educação e Cultura finlandês, que combina o estudo da linguagem acadêmica com o de outros conteúdos para imigrantes que já concluíram ou são qualificados para o ensino superior. Também é um projeto para imigrantes que desejam completar estudos interrompidos ou complementá-los de acordo com os requisitos de qualificação da Finlândia. O objetivo é criar um modelo permanente que possa ser implementado em outras instituições de ensino superior. O programa também serve para o treinamento individual de integração, sendo que os participantes podem receber benefícios de desemprego. Além dos objetivos educacionais, o modelo busca promover a integração do imigrante à sociedade, desenvolver a competência multilíngue e o ensino na universidade.

O treinamento no INTEGRA não confere um diploma de ensino superior e os alunos não podem automaticamente continuar os estudos na universidade ou instituições semelhantes. Entretanto, o treinamento e a orientação recebidos ajudam os alunos que queiram continuar seus estudos acadêmicos posteriormente.

O modelo educacional inclui 30 créditos (de acordo com o Sistema Europeu de Transferência de Créditos) de língua e estudos cívicos e laborais; 10 créditos para estudos de outras disciplinas e para a elaboração de planos de estudo individuais. A educação prévia de cada participante, as necessidades educacionais, bem como as habilidades em finlandês e inglês são mapeadas no plano.

Dois caminhos educacionais diferentes (A e B) são desenvolvidos no projeto: um para imigrantes recém-chegados e o outro para imigrantes que já residem na Finlândia há mais tempo. O escopo deles é idêntico, mas apresentam

ênfases diferentes em relação à perspectiva do desenvolvimento das habilidades linguísticas. O caminho educacional A se destina a alunos que chegaram há mais tempo e possuem habilidades linguísticas mais avançadas, ao passo que o caminho B é para aqueles no estágio inicial dos estudos da língua.

7. CERTIFICADOS NACIONAIS DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA

Os Certificados Nacionais de Proficiência Linguística da Finlândia são testes para adultos e avaliam habilidades linguísticas em situações práticas, nas quais geralmente é necessário falar, ouvir, escrever e ler em uma língua estrangeira (em casa ou em outro país), totalizando nove línguas, inclusive o finlandês.

Pode-se usar o certificado para demonstrar a proficiência linguística requerida para a obtenção da cidadania finlandesa, para a candidatura a um emprego e para demonstrar proficiência linguística para determinado estudo ou trabalho.

Os Certificados Nacionais de Proficiência Linguística avaliam quatro habilidades: fala, compreensão auditiva, escrita e compreensão leitora. As avaliações são feitas de acordo com uma escala de nível de proficiência de seis pontos, compatível com CEFR. Os testes diferem segundo os níveis básico, intermediário e avançado, e o próprio examinando escolhe qual teste realizar. Para a obtenção da nacionalidade finlandesa é necessária a participação, com sucesso, no teste de nível intermediário.

O número de pessoas que realiza o teste de finlandês tem aumentado rapidamente, totalizando aproximadamente 9.000 por ano. É possível realizá-lo quantas vezes se desejar, como muitos examinandos têm feito. Cerca de um terço dos participantes que realizam o teste de nível intermediário o fazem pelo menos duas vezes.

8. PROFESSORES DE FINLANDÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTÍNUO

Os professores de finlandês para imigrantes são, geralmente, professores de finlandês como segunda língua (L2) profissionais, com mestrado em finlandês e estudos pedagógicos. Mais de 90% dos professores finlandeses, em todos

os níveis de educação, são formalmente qualificados para as suas atribuições. São profissionais confiáveis que, na maioria dos casos, estão satisfeitos com seu trabalho.

No entanto, com o aumento do número de imigrantes, as escolas particulares de línguas para adultos têm sido financiadas e, frequentemente, não pagam o salário adequado aos professores.

A maior responsabilidade pelo desenvolvimento profissional contínuo (DPC) é dos professores e do empregador. Os professores participam de treinamento obrigatório com benefícios salariais integrais. O estado financia o DPC, o qual é importante para promover e implementar os objetivos da política educacional. Os professores finlandeses não têm participado do DPC muito ativamente, mas os professores de finlandês como segunda língua são uma exceção, visto que a área é relativamente nova e se desenvolve rapidamente.

9. FINLANDÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA – AGORA, A PESQUISA!

A pesquisa em finlandês como segunda língua é relativamente nova, deu seus primeiros passos há cerca de 20 anos. Atualmente, as pesquisas enfocam os seguintes tópicos:

- aprendizagem fora da sala de aula;
- a língua como porta de entrada para o trabalho;
- a tecnologia na aprendizagem de línguas;
- multilinguismo.

Pesquisas importantes têm sido realizadas sobre como experiências em atividades sociais diárias podem refletir em sala de aula (por exemplo: LILJA; PIIRAINEN-MARSH, 2018). Nesses estudos, a análise da conversação é frequentemente usada como método e a ênfase está, naturalmente, na aprendizagem da língua em interação. Os resultados dessas pesquisas podem mudar as práticas docentes.

A integração rápida de imigrantes ao mercado de trabalho é de interesse de políticos e pesquisadores. O uso real do idioma nos locais de trabalho é estudado, e os pesquisadores tentam construir modelos que possam ajudar os trabalhadores multilíngues a aumentar a sua motivação e a desenvolver suas habilidades linguísticas em um ambiente de trabalho e aprendizagem sem restrições.

Também é importante a realização de pesquisas sobre a maneira como os imigrantes utilizam a língua com seus colegas de trabalho e se essa os ajuda a desenvolver habilidades linguísticas em situações do dia a dia.

A tecnologia e seus efeitos no ensino e aprendizagem também são de interesse dos pesquisadores. Muitas instituições educacionais enfrentam o problema de determinar a melhor maneira de usar a nova tecnologia na aprendizagem de língua. Por exemplo, o uso da mídia social (*blogs, vlogs, Twitter, Facebook*, etc.) possibilitou aos aprendizes novas formas de participação, interação e aprendizagem.

No passado, outras pessoas definiam a aprendizagem e o ensino (professores, instituições, os papéis e direitos dos usuários, etc.), não o próprio aprendiz. Hoje em dia, o usuário/aprendiz pode regular e definir suas próprias ações, o que é uma mudança importante no paradigma de aprendizagem e ensino de línguas.

Os pesquisadores também estão interessados no multilinguismo como uma maneira natural de usar a língua. Atualmente, todos os falantes são – até certo ponto – “multilíngues”, mas ninguém é – ou poderá jamais ser – “completamente” competente (DUFVA *et al.*, 2011). Entre os mais jovens, a pesquisa etnográfica revela que adolescentes não-finlandeses se orientam para as categorias de “finlandeses” e “estrangeiros” de uma nova maneira. Eles carnalizam representações estereotipadas, usando um “finlandês mal falado” em suas conversas multilíngues.

10. DISCUSSÃO

Embora o sistema de educação finlandês seja considerado um dos melhores do mundo, também tem seus pontos fracos. Alguns são discutidos a seguir.

O treinamento preparatório existe para fomentar as habilidades linguísticas dos imigrantes, o que também é o próprio objetivo desses. No entanto, em virtude do currículo ser destinado apenas a estrangeiros (como no caso da educação secundária superior), os grupos do treinamento preparatório não têm aulas com os estudantes finlandeses e, por isso, há poucas oportunidades para os imigrantes utilizarem o finlandês. Eles não têm a prática suficiente da língua, e seu repertório linguístico não é amplamente utilizado.

Uma questão problemática importante é como integrar os diferentes níveis de educação, especialmente após o treinamento de integração. A chave é garantir

que professores e administradores do próximo nível possam e saibam como efetivamente fazer uso do que o aluno aprendeu no nível anterior.

A consciência linguística é uma importante parte do trabalho do professor, o qual também precisa se tornar consciente do fato de que é um “professor de língua”.

A linguística tradicional na Finlândia tem se movido em direção à linguística aplicada – ou estudos linguísticos aplicados – e é cada vez mais aceito que, no campo da aprendizagem e ensino de línguas, a teoria está intimamente conectada à práxis. Ainda assim, há barreiras a serem transpostas, inclusive em relação a como se fazer na prática bom uso do conhecimento advindo de pesquisas: nas escolas, no trabalho e na vida diária.

REFERÊNCIAS

DUFVA, H. *et al.* Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Journal of Applied Language Studies*, v. 8, n. 1, p. 109–124, 2011.

HUHTA, A.; TAMMELIN-LAINE, T. Predicting placement accuracy and language outcomes in immigrants’ L2 Finnish education. In: GEORGETOWN UNIVERSITY ROUND TABLE (GURT), 10, 2016, Georgetown. *Caderno de resumos...* Georgetown: Georgetown University, p. 83, 2016.

LILJA, N.; PIIRAINEN-MARSH, A. Connecting the Language Classroom and the Wild: Re-enactments of Language Use Experiences. *Applied Linguistics* (online), 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/applin/amx045>> Acesso em: 29 ago. 2018.

OHRANEN, S.; VAARALA, H.; TAMMELIN-LAINE, T. Developing placement assessment in integration training for adult migrants in Finland. In: BEACCO, J. C. *et al.* (Ed.). *The linguistic integration of adult migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes: some lessons from research/Les enseignements de la recherche*. Mouton de Gruyter, 2017, p. 273-280.

OHRANEN, S. *et al.* Selvitys aikuisten maahanmuuttajien suomen/ruotsin kielen taidon arvioinnista: suunnitelma kotoutumiskoulutuksen lähtötason arviointimallin valtakunnallistamisesta [A report on assessment of Finnish/Swedish language skills of adult migrants: plan for a national model of placement assessment in integration]. University of Jyväskylä: Center for Applied Language Studies, 2015. Disponível em: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49942/kotoarviointimalli.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 31 ago. 2018

A COCRIAÇÃO DE ESPAÇOS SEGUROS E COLORIDOS ATRAVÉS DO APRENDIZADO INFORMAL PARA CRIANÇAS REFUGIADAS¹

Maria Papadopoulou²

Sofia Tsioli

George Androulakis

Traduzido por *Cássio Morosini³*

1. INTRODUÇÃO

Desde 2012 e tendo se intensificado três anos depois, o deslocamento de centenas de milhares de pessoas da Ásia e da África, que fugiram de seus lares em razão de conflitos, devastação econômica, violações dos direitos humanos e perseguições, têm atravessado a Grécia em busca de um futuro melhor na Europa. Explorados por traficantes e contrabandistas por todo o caminho, migrantes forçados e refugiados seguem para países do leste e oeste europeu através dos Balcãs Ocidentais. De acordo com relatórios da UNHCR⁴, em 2015, mais de 850.000 refugiados chegaram à Grécia através da Turquia após atravessarem o Mar Egeu, sendo 31% crianças, muitas vezes desacompanhadas ou separadas de suas famílias (UNHCR, 2015). Em muitos casos, países europeus não conseguiram - para

¹ Toda responsabilidade sobre texto e imagens é dos autores dos respectivos capítulos.

² Maria Papadopoulou: mariapap@uth.gr; Sofia Tsioli: tsioli@eap.gr; George Androulakis: androulakis@uth.gr University of Thessaly

³ Revisado por Letícia Grossi Dornelas

⁴ ACNUR - Agência da ONU para Refugiados. (N.T.)

não dizer que não quiseram - gerenciar o inesperado número de refugiados que surgiu, nem atender às suas necessidades humanas básicas e providenciar educação às crianças. Apesar de a maioria das pessoas que buscam asilo na Europa partirem da Síria, Afeganistão e Iraque, de acordo com os números oficiais publicados pela UNHCR, um grande número de deslocados de outros países, que não atendem aos requisitos oficiais para obtenção de status de refugiado, cruzam as fronteiras gregas simultaneamente⁵. As chegadas à Grécia diminuíram significativamente, apesar de ainda apresentarem números relevantes no ano de 2016 (173.450 pessoas), das quais 25% são crianças (UNHCR, 2016).

Desde março de 2016, quando a rota dos Balcãs Ocidentais foi fechada definitivamente e o acordo entre a UE e a Turquia passou a operar, milhares de refugiados têm sido impedidos de deixar o território grego, e suas únicas chances de sair são por meio de realocação ou processos de reagrupamento familiar. De acordo com números oficiais, 60.000 refugiados permaneciam na Grécia até o fim de 2017 (MINISTRY FOR MIGRATION POLICY DASHBOARD, 2017), dos quais 15.000 estavam alojados nas ilhas Egeias do Norte, em Lesbos, Quios e Samos, geralmente em situação desordenada e condições de vida deploráveis⁶.

Considerando que mais de um terço da população de refugiados é composta por crianças, a educação torna-se algo de extrema importância. De acordo com Margaret Sinclair (2001, p. 52-53), a educação em situações de emergência⁷ pode ajudar a: proporcionar um senso de normalidade, restaurar a esperança, ajudar na cura psicológica de problemas causados por experiências traumáticas,

⁵ Apesar de não haver números oficiais, em 2015, quase todos os refugiados que chegaram à Grécia desejavam ser realocados para países da Europa Ocidental ou do Norte da Europa. Por exemplo, uma pesquisa informal feita no outono de 2015 no campo de Moza, nas proximidades da cidade de Volos, revelou que nenhum dos entrevistados queria aprender grego, pois considerava a Grécia somente uma “escala”.

⁶ Não fica claro se a manutenção dessas pessoas em condições tão detestáveis é somente uma questão de ineficiência (devido a consideráveis atrasos no processo de asilo) ou uma tendência predeterminada para diminuir o ritmo de novas chegadas.

⁷ O termo ‘educação em situação de emergência’ foi introduzido na década de 1990 para descrever programas de educação para populações que, infligidas por conflitos ou desastres, tornaram-se refugiadas ou ficaram deslocadas dentro de seus próprios países. Delimitações do termo e as diversas dimensões do problema são discutidas em Sinclair (2002).

transmitir habilidades de vida e valores para a saúde, proteger o investimento que as crianças, famílias e nações fizeram na educação dessas crianças e providenciar proteção para grupos marginalizados que estão sempre correndo riscos de serem sujeitos a trabalhos perigosos ou à exploração em ambientes de trabalho. A partir desse extenso paradigma, a educação em situações de emergência é considerada um meio para se alcançar diversos objetivos para o bem-estar de crianças, adolescentes e adultos.

A implementação do plano oficial grego para a educação de crianças refugiadas teve início em janeiro de 2016. Naquele momento, a maior parte dos refugiados estava alojado em campos, em sua maioria, localizados nas proximidades de grandes cidades, enquanto apenas uma pequena parte deles residia em apartamentos dentro das cidades⁸. De acordo com o ato ministerial emitido em agosto de 2016, seriam estabelecidas aulas preparatórias no turno vespertino para as crianças refugiadas com idade entre 6 e 15 anos em diversas escolas públicas próximas a campos ou locais de residência de refugiados, ao passo que, dentro dos campos, seriam estabelecidos jardins de infância para as crianças em idade de pré-escola. O currículo para crianças refugiadas incluía grego como segunda língua, inglês, matemática, artes, esportes e ciência da computação.

Apesar de o programa educacional oficial implementado pelo Ministério da Educação ter sido, em geral, bem recebido, diversos problemas surgiram: a taxa de implementação era muito lenta, muitas crianças não se inscreviam nos cursos e havia, ainda, uma lacuna significativa no que dizia respeito à provisão de educação pré-escolar, de ensino médio (acima dos 15 anos), ensino superior e treinamento vocacional. Além disso, ocorreram reações instigadas por simpatizantes do partido político de extrema direita ‘Golden Dawn’ em algumas áreas⁹, o que prejudicou o acesso das crianças às escolas. Não é preciso dizer que a educação para crianças refugiadas que não tiveram acesso ou perderam anos de estudo

⁸ Em 2015, o programa ‘ESTIA’ providenciou acomodação para requerentes de asilo em situação de vulnerabilidade e candidatos à realocação em apartamentos, hotéis e outros abrigos organizados, financiados pela Proteção Civil e Operações de Ajuda Humanitária da União Europeia (UNHCR, 2017b).

⁹ Felizmente, a situação melhorou rapidamente, com a reorganização da rede de escolas e a organização de cerimônias calorosas de boas vindas para as crianças refugiadas.

formal provou ser uma tarefa complicada, o que é agravado, ainda, pelo estágio transitório em que elas se encontram em suas vidas. Organizar programas de recuperação que atendam às necessidades educacionais dessas crianças e, paralelamente, ajudá-las a superar traumas e estresse tornou-se algo crucial. Portanto, atividades de educação informal foram implementadas anterior e paralelamente aos cursos oficiais das escolas em muitos campos por universidades, ONGs e voluntários.

2. O PROJETO 'PRESS'¹⁰

O projeto 'Provisão de Esquema de Educação e Apoio a Refugiados' (PRESS) foi uma iniciativa Universidade Aberta Helênica (HOU) para atender às necessidades educacionais e de integração dos refugiados que residem na Grécia. Fundamentado nos resultados de uma pesquisa etnográfica interdisciplinar, sociolinguística e antropológica, o projeto almejava planejar e implementar intervenções educacionais para a adaptação linguística e cultural e a integração de refugiados de diferentes faixas etárias. Além disso, o projeto também tinha como alvo sensibilizar e proporcionar serviços de apoio e, a longo prazo, intervenções direcionadas ao empoderamento educativo de refugiados na sociedade grega.

A pesquisa, realizada de outubro de 2016 a maio de 2017, teve como foco identificar as necessidades educacionais, linguísticas e comunicativas e as expectativas de refugiados em diferentes faixas etárias (crianças, adolescentes e adultos). Refugiados vivendo dentro e fora de campos, abrigos e outras estruturas de alojamento em três locais/áreas da Grécia (nas cidades de Atenas, Tessalônica e na ilha de Lesbos) participaram da pesquisa. Diversas abordagens metodológicas baseadas em etnografia e etnografia linguística foram adotadas, como a observação dos participantes, entrevistas semi-estruturadas, retratos de linguagem e discussões com refugiados juntamente com questionários que foram usados para coletar dados. (DASKALAKI; TSIOLI; ANDROULAKIS, 2017).

¹⁰ Este trabalho baseia-se no material etnográfico produzido no âmbito do projeto P.R.E.S.S. (Provisão de Esquema de Educação e Apoio a Refugiados). O projeto, que durou 19 meses (de junho de 2016 a dezembro de 2017), contou com o financiamento da Universidade Aberta Helênica. O diretor acadêmico do projeto foi o professor George Androulakis.

A necessidade de reconhecer a diversidade da população em termos de idade, gênero, língua e cultura, país de origem (Síria, Afeganistão, Irã, Iraque, Paquistão e Norte da África), condições de residência (em campos, abrigos e apartamentos na Grécia), assim como a importância de se construir pontes entre intervenções educacionais e atos estruturados de sensibilização (APOSTOLIDOU, 2017) estavam entre os resultados de pesquisa mais importantes para o planejamento e implementação das intervenções educacionais (DASKALAKI; TSIOLI; ANDROULAKIS, 2017). A Ação 19 ('Educação Informal com/para crianças refugiadas') apresentada neste capítulo estava entre as intervenções educacionais planejadas e desenvolvidas no segundo eixo do projeto, que se destinava à integração linguística e cultural de refugiados (crianças e adultos) e à adaptação através de intervenções educativas informais.

3. EDUCAÇÃO INFORMAL COM/PARA CRIANÇAS (AÇÃO 19)

3.1. Projetando parâmetros

Todas as intervenções educacionais desenvolvidas dentro do projeto PRESS foram guiadas por pesquisas (ANDROULAKIS *et al.*, 2017). De acordo com os resultados da pesquisa de campo, a educação para crianças foi aclamada pela maioria dos refugiados adultos e crianças (DASKALAKI; TSIOLI; ANDROULAKIS, 2017). No entanto, a educação regular foi considerada bastante negativa por alguns participantes, especialmente os que tinham mais chances de serem realocados para outros países europeus. Eles acreditavam que a integração ao sistema de ensino grego poderia atrasar ou prejudicar seus processos de realocação (*ibid.*). Por conta disso, planejar atividades educativas informais e facilitar o aprendizado informal pareceu ser uma solução mais viável e que seria mais bem recebida¹¹.

Em relação ao ensino de línguas, os resultados da pesquisa apontaram para uma necessidade de se organizar uma estrutura educacional que correspondesse às condições linguísticas e culturais de superdiversidade (ARNAUT *et al.*, 2017),

¹¹ O atraso no início do programa educacional oficial e o fato de que nem todas as crianças participavam dos cursos também foram fatores importantes na decisão de se planejar intervenções educacionais informais e imediatas.

reconhecendo as especificidades socioculturais das crianças ao longo do processo. As crianças pareciam se adaptar facilmente nessas condições sociais e comunicativas, integrando traços do inglês e do grego em seus repertórios linguísticos através de métodos de aprendizado informal e processos físicos de aprendizado de línguas (ANDROULAKIS *et al.*, 2017). Esse fato reforçou nossa decisão de planejar intervenções educacionais mais ‘abertas’/flexíveis, que os encorajariam a adotar práticas translinguísticas, ao invés de cursos de idiomas organizados.

O desenvolvimento do projeto foi baseado em três eixos: a) planejamento participativo (BJÖRGVINSSON; EHN; HILLGREN, 2010), para garantir igualdade para todos os interessados/participantes, em uma base colaborativa ascendente; b) reforçar práticas translinguísticas para as crianças (GARCÍA, 2009; TSOKALIDOU, 2018); e c) o uso de multimodalidade (KRESS, 2010) para facilitar a comunicação.

Três cenários independentes em diferentes tópicos que compartilhavam dos mesmos princípios teóricos foram planejados - como uma folha em branco que seria preenchida junto das crianças - e implementados de maneira semelhante, com um engajamento crescente (estipulado) dos pais e o uso de lugares ao ar livre dentro dos campos¹².

3.2. Propósito, objetivos e planejamento

O objetivo da Ação 19, “Educação informal para/com crianças refugiadas”, era restaurar a *esperança* para as crianças tanto individual quanto coletivamente, visando, ao mesmo tempo, desenvolver um espaço de bem estar (linguístico) (Frimberger, 2016) por meio de intervenções educacionais, com o suporte da arte, em uma situação de emergência (HOS, 2016; DRYDEN; PETERSON, 2017).

É direito de cada criança ter acesso a brincadeiras e atividades recreativas próprias para a sua idade e participar plenamente da vida cultural e artística, conforme reconhecido pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da

¹² A ideia inicial de levar as crianças a lugares interessantes fora dos campos, nas cidades próximas, não foi realizada por conta de problemas na organização.

Criança (CRC, 1989, Artigo 31¹³), assim como o direito ao acesso à educação (CRC, 1989, Artigo 28). Como apontam Lester e Russell, brincadeiras desempenham um papel essencial na vida de uma criança, proporcionando prazer, regulação emocional, sistemas de resposta ao estresse, aprendizado, criatividade e, também, uma forma de ligação da criança com seus colegas e o local ao seu redor (2010). Brincadeiras constituem um mecanismo básico para a proteção e sobrevivência de uma criança, considerando o fato de que viver situações prazerosas podem ajudá-las a superar o estresse e as experiências negativas (SILK *et al.* 2007; COHN; FREDERICKSON, 2009), ou, como aponta Sutton-Smith (1999), brincar torna o mundo menos assustador e menos chato para uma criança.

Considerando as informações acima e a literatura relevante, os tópicos dos três cenários foram definidos como: 1° Criar histórias, 2° Brincar e jogar, 3° Expressar-se através da arte. Mais especificamente, o projeto tinha como objetivo fazer com que as crianças pudessem: interagir com seus colegas, aprimorar sua comunicação e entendimento interculturais, aprimorar sua criatividade e imaginação e facilitar sua autoexpressão através da arte. Além disso, as intervenções educacionais buscavam encorajar as crianças a usarem todos os recursos disponíveis de comunicação e autoexpressão para se comunicarem, legitimar práticas translinguísticas e capacitá-las para superarem o estresse e experiências negativas.

A Ação 19 durou um ano (janeiro de 2017 a dezembro de 2017). Cada cenário foi desenvolvido e implementado em um período de 5 dias, fornecendo *feedback* para o que viria a seguir. O produto final foi enviado para o JOGO DE FERRAMENTAS ONLINE de livre acesso do projeto.¹⁴

¹³ Artigo 31: ‘Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística. Os Estados Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativa e de lazer, em condições de igualdade.’

¹⁴ Jogo de ferramentas ONLINE. Disponível em :(<http://press-project.eap.gr/toolkit/>).

Figura 1: Agenda da Ação 19

AÇÃO 19. ESTÁGIOS	Meses									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1º Cenário										
Desenvolvimento	█	█	█	█	█					
Implementação					█	█				
2º Cenário										
Desenvolvimento					█	█	█	█		
Implementação							█	█		
3º Cenário										
Desenvolvimento							█	█	█	
Implementação									█	█

Fonte: Dados trabalhados pelo autor

3.3. Público alvo

A Ação 19 foi planejada para crianças refugiadas de 5 a 12 anos. A implementação piloto ocorreu em campos de refugiados em três áreas distintas da Grécia (Ática, Tessalônica e Serres). A flexibilidade do material educativo e as adaptações propostas no local pelos professores-animadores permitiram a colaboração de crianças de diversas faixas etárias.

3.4. Equipes de planejamento e implementação

Duas equipes (desenvolvimento e implementação de material), juntamente com o responsável pelo projeto PRESS, o supervisor e o consultor colaboraram para o planejamento e implementação da Ação 19. Os membros de ambas as equipes já tinham experiência com educação intercultural, antropologia social, antropologia da educação e ensino de línguas para migrantes ou refugiados, sen-

do que dois deles tinham experiência pessoal de refúgio (do Afeganistão e da Síria). As duas equipes, que contavam com uma pessoa em comum para facilitar a interação, trabalharam com uma abordagem comunitária, mantendo encontros regulares, nos quais se discutia o desenvolvimento do material e os *feedbacks* recebidos desde a primeira implementação, a fim de assegurar melhores resultados. Logo, todos os participantes se envolveram em cada estágio da Ação (ver Quadro 1). Os membros da equipe de implementação assumiram o papel de animadores, ao invés de professores, por conta do caráter informal das intervenções e da perspectiva de cocriação *com* as crianças, e não *para* elas (TSIOLI, 2017).

Quadro 1 – Membros da equipe da Ação 19

O PROJETO ‘PRESS’ – 2º Eixo - Ação 19	
Cientista responsável pelo projeto PRESS	George Androulakis
Principais pesquisadores do ‘PRESS’	Anna Apostolidou, Ivi Daskalaki, Sofia Tsioli
Supervisora científica e de planejamento da Ação 19	Sofia Tsioli
Consultor científico	Maria Papadopoulou
Equipe de desenvolvimento de material	Inaam Alibrahim, Mariarena Malliarou, Arash Hemati, Maria Sidiropoulou
Animadores de implementação de material	Inaam Alibrahim, Soutana Moloha, Marina-Markella Bantiou, Maria Sidiropoulou

3.5. Cenários

1º Cenário: Criar histórias

A tarefa do primeiro cenário foi criar uma apresentação com as crianças, baseando-se em uma história feita por elas combinando personagens, artefatos e materiais desenvolvidos nos dias 1 a 4. O cenário foi baseado em quatro histórias: um conto popular árabe (‘Aladim’), um conto de fadas inglês (‘João e o pé de feijão’), uma história infantil contemporânea (‘O ponto’) e um conto popular afegão

(‘A esposa do fazendeiro’). Todas as histórias foram escolhidas de acordo com critérios predeterminados, sendo o mais importante fazer parte do repertório cultural de todas as crianças e, caso contrário, destacar aspectos da cultura árabe, afegã ou europeia. Enredos simples, padrões repetidos, a existência de versões ilustradas ou até mesmo em vídeo das histórias também foram parâmetros considerados, dado o fato de que as crianças em questão não compartilham de uma língua em comum.

Além dos objetivos gerais (mencionados acima), o 1º cenário buscou ajudar as crianças a: identificarem e transferirem aspectos das culturas árabe, afegã e europeia, envolverem-se em narrativas, entenderem expressões faciais e movimentos corporais, entenderem uma história através de imagens, expressarem-se através das artes plásticas, compartilharem experiências com os colegas utilizando todos os recursos disponíveis e tomarem iniciativa através de encenações.

Narrativas visuais, baseadas em capturas de tela dos vídeos ou imagens das versões ilustradas dos livros, combinadas com algumas palavras nas línguas nativas das crianças foram usadas para facilitar a compreensão e também como atividade de orientação para introduzir a história. As crianças foram encorajadas a prosseguir por essa etapa utilizando pantomima, expressão corporal e até mesmo suas línguas nativas a fim de completar a história original ou criar uma alternativa.

Após a etapa de iniciação, as crianças e os animadores implementaram atividades baseadas nos enredos de cada história:

Dia 1 – *Aladim*. Criar o “tapete mágico” de Aladim juntando desenhos feitos pelas crianças, fazer “anéis mágicos” de argila plasticina e usá-los, brincar de um jogo tradicional grego.

Dia 2 – *João e o pé de feijão*. Plantar o feijão “mágico”, construir o castelo do gigante e um pé de feijão a partir de materiais simples e brincar de esconde-esconde para escapar do gigante. Além disso, elaborar os personagens da história através de cabides de madeira e imitar a vida diária de gigantes através da pantomima.

Dia 3- *O ponto*. Desenhar círculos (pontos) e outras formas em alguma parede lisa do campo e criar um trabalho artístico coletivo, brincar de “quem é quem” olhando através de um orifício (o ponto), criar músicas virtuais/imaginárias para a história colocando notas musicais (como pontos) em um caderno de música.

Dia 4 – *A esposa do fazendeiro*. Elaborar os personagens da história (isto é, a esposa do fazendeiro e os animais) usando cartolina, filtros de café ou tecidos e encenar a história. Fazer uma salada de frutas, encontrar uma maçã escondida no acampamento e adivinhar qual é o animal através de onomatopeias em diferentes línguas.

Dia 5 - *Contos de fada misturados*. Criar uma vizinhança moderna para todos os heróis e heroínas dos dias anteriores viverem juntos, criar e encenar uma nova história com os heróis e heroínas dos contos dos dias 1 e 4 por meio dos objetos criados nos dias anteriores.

Fotografia 1: Criação dos “anéis mágicos”



Fonte: fotos dos autores¹⁵

¹⁵ Todas as fotos nesse capítulo são dos autores.

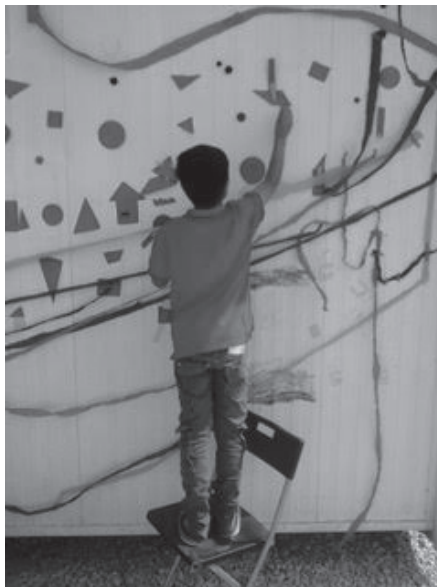
Fotografia 2: Os pés de feijão



Fotografia 3: Subir o pé de feijão



Fotografia 4: Criar uma colagem



2° Cenário: Brincar e jogar

Apesar das brincadeiras estarem em todos os cenários, o segundo foi totalmente dedicado a elas. Brincadeiras, além de ser um direito das crianças, é uma maneira de facilitar suas vidas nos campos. A tarefa deste cenário foi criar um jogo de chão com as crianças. Os dias 1 a 4 foram dedicados a atividades preparatórias: criar o tabuleiro para o jogo, criar os personagens (heróis e heroínas), animar os personagens usando música e expressão corporal e desenvolver as regras do jogo brincando de jogos infantis tradicionais.

Além dos objetivos gerais do projeto, o 2° Cenário buscou ajudar as crianças a: desenvolverem a cooperação através de brincadeiras, aprimorarem suas habilidades motoras, expressarem-se através da música, entenderem-se melhor, aumentarem sua autoconfiança e autoestima, entenderem a importância de regras e da ação colaborativa entre os colegas.

Dia 1 – *Criar um tabuleiro para o jogo.* As crianças foram introduzidas ao cenário sendo orientadas a criarem um quebra-cabeça multilíngue com animais. Em um papel grande, elas desenharam e escreveram o nome, na língua que desejas-

sem, de diferentes ecossistemas (mar, floresta, deserto e neve); ao mesmo tempo, desenharam animais em folhas separadas. Os desenhos foram cortados em peças como de quebra-cabeças para que as crianças montassem e descobrissem onde cada animal vive.

Dia 2 – *Criar os personagens para o jogo.* As crianças elaboraram pássaros e máscaras de animais com cartolina. Elas imitaram os movimentos de cada animal e brincaram com os pássaros de cartolina. Alguns animais têm nomes que soam semelhantes em muitas línguas, então é mais fácil reconhecê-los.

Dia 3 – *Animar os personagens através de música e expressão corporal.* As crianças imitaram os movimentos, gestos e sons dos animais de acordo com músicas e, a partir delas, criaram um tapete musical visual de desenhos, ao invés de notas.

Dia 4 - *Criar as regras dos jogos através de brincadeiras.* As crianças aprenderam as regras experiencialmente, a partir de brincadeiras tradicionais (“O rabo do macaco”, “Cabra-cega” etc.).

Dia 5- *Criar um jogo de chão.* As crianças usaram materiais desenvolvidos nos dias anteriores para criar um jogo de chão.

Fotografia 5: Confecção de pássaros de cartolina



Fotografia 6: Brincadeiras com os pássaros



Fotografia 7: “O rabo do macaco”



Fotografia 8: “A esposa do fazendeiro”



3º Cenário: Expressão por meio da arte

O último Módulo, focado na autoexpressão através da arte, propôs que as crianças elaborassem uma exposição de arte ao ar livre. Diversas técnicas para estimular a expressão artística foram apresentadas a elas. Buscou-se a participação ativa dos pais das crianças em todo o 3º Módulo.

Além dos objetivos gerais do projeto, o 3º Cenário buscou ajudar as crianças a: aprimorarem habilidades motoras, utilizarem ferramentas, cooperarem entre si, familiarizarem-se com a área do campo e a usarem como um local a se explorar; interagirem com os colegas e suas famílias, utilizarem a arte como ponte entre seus sentimentos internos e o mundo exterior; aprimorarem suas capacidades de observação, desenvolverem consciência de formas e cores.

Dia 1 – *Escultura*. Criar artefatos de argila, plasticina e areia molhada.

Dia 2 - *Arte com seixos*. Coletar itens “úteis” (pedrinhas, seixos, pedaços de madeira) do campo, ver obras de arte com seixos de artistas conhecidos e discuti-las em grupos, desenhar nos seixos e usar todos os outros materiais para criar uma narrativa incorporando seus artefatos.

Dia 3 – *Colagem*. Usar jornais velhos, papéis coloridos e materiais encontrados nos campos para criar uma colagem. As crianças deveriam fazer um cartaz para convidar suas famílias à exposição de arte.

Dia 4 – *Quadro vivo*. Usar técnicas teatrais para fazer os alunos se expressarem utilizando movimentos corporais. As crianças participam de atividades de encenação e improvisação, cenas congeladas e *quadro vivo*.

Dia 5 – *Exposição de arte*. As crianças tiveram que procurar um lugar no campo para realizar a exposição, encontrar formas de apresentar seus artefatos criados, selecionar seus trabalhos de acordo com o dia ou assunto, escrever seus nomes e rubricas, e levar seus pais e familiares à exposição. As apresentações teatrais aconteceram na área de exibição.

Fotografia 9: Fazer objetos com argila



Fotografia 10: Fazer uma colagem



Fotografia 11: Quadro vivo



Fotografia 12: Exposição ao ar livre (A)



Fotografia 13: A exposição ao ar livre (B)



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criar materiais educativos é um procedimento complexo, incerto em muitos de seus fatores, entre os quais o dever de atender às necessidades do público é o mais importante. Entretanto, nos anos de 2015-2017 - nessa “época de incertezas”¹⁶-, definir as necessidades dos refugiados na Grécia, Europa e por todo o mundo em questão de educação e aprendizado de línguas não era uma tarefa simples. Por estarem vivendo em condições de extrema mobilidade e transitoriedade, refugiados da Síria e outras partes do mundo consideravam a Grécia somente uma parada, não um local para se estabelecerem permanentemente. Considerando que a organização de cursos formais de grego não estava entre os resultados da pesquisa naquele momento¹⁷ e que os refugiados pareciam, muitas vezes, desinteressados em aprender a língua do país em que ficariam temporariamente, nós optamos pela co-criação de espaços para o bem-estar linguístico dentro dos campos de refugiados, onde as crianças seriam encorajadas a usar todos os recursos disponíveis para comunicação. Legitimar os repertórios linguísticos das crianças (incluindo suas línguas maternas e traços do inglês, grego e outras línguas) e encorajá-las a adotarem práticas translinguísticas em um ambiente de aprendizagem informal através de brincadeiras e criatividade foi a maneira encontrada de ajudá-las a superarem experiências traumáticas e de trazer um senso de normalidade a suas vidas. Afinal, um dos objetivos principais da educação em situação de emergência é restaurar a esperança para todas as crianças.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer aos pais das crianças por participarem do projeto, aos consultores pela educação de crianças refugiadas nos campos, às ONGs e às equipes dos campos por facilitarem as intervenções, ao Instituto de Políticas Educacionais, ao Ministério Helênico de Educação e ao Ministério de Políticas de Imigração por permitirem a implementação dos projetos dentro dos campos.

¹⁶ Conforme definido por Bauman (2007).

¹⁷ Esse achado é bastante dinâmico, variando de acordo com a probabilidade de se encontrar um país mais desejável para realocação.

Por último, mas não menos importante, gostaríamos de agradecer à Universidade Aberta Helênica por empreender a realização da iniciativa do projeto 'PRESS'.

REFERÊNCIAS

- ANDROULAKIS, G. *et al.* Research-driven task-based L2 learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis: results from two nationwide projects in Greece. In: BEACCO, J. C.; KRUMM, H. J.; LITTLE, D.; THALGOTT, P. (Ed.). *The linguistic integration of adult migrants. Some lessons from research.* Gruyter Mouton, 2017, p. 181-187.
- ANDROULAKIS, G. *et al.* Multi-sited ethnographic research on language learning education: refugees' experiences, needs and expectations. In: *Language and education across borders.* Graz, Áustria, 2017.
- APOSTOLIDOU, A. PRESS axis 3: Awareness raising, support and educational empowerment. In: *Refugee Education and Support.* Atenas, Grécia, s/p. 2017.
- ARNAUT, K. *et al.* *Engaging superdiversity: recombining spaces, times and language practices.* Bristol: Multilingual Matters, 2016.
- BAUMAN, Z. *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty.* Cambridge: Polity Press, 2017.
- BJÖRGVINSSON, E.; EHN, P.; HILLGREN, P. A. Participatory design and democratizing innovation. *Proceedings of the 11th Biennial Participatory Design Conference.* ACM, 2010.
- COHN, M.; FREDERICKSON, B. Positive emotions. In: SNYDER, C.; LOPEZ, S. (Ed.) *Oxford Handbook of Positive Psychology.* New York: Oxford University Press, 2009, 13-22.
- DASKALAKI, I.; TSIOLI, S.; ANDROULAKIS, G. Project PRESS: Ethnographic approaches of refugees' education in Greece. *Proceedings of the 9th International Conference in Open and Distance Learning.* Atenas, 9(4A), 2017.
- DRYDEN-PETERSON, S. Refugee Education: Education for an Unknowable Future. *Curriculum Inquiry*, v. 47, n. 1, p. 14-24, 2017.
- FRIMBERGER, K. Towards a well-being focused language pedagogy: enabling arts-based, multilingual learning spaces for young people with refugee backgrounds. *Pedagogy, Culture & Society*, v. 24, n. 2, p. 285-299, 2016.

GARCÍA, O. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In: MOHANTY, A. *et al. Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan, 2009, p. 128-145.

HOS, R. Education in Emergencies: Case of a Community School for Syrian Refugees. *European Journal of Educational Research*, v. 5, n. 2, p. 53-60, 2016.

INEE. *Good Practice Guides for Emergency Education, Inclusive Education for Children at Risk*. Inter-Agency Network for Education in Emergencies, 2009.

KRESS, G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Oxon: Routledge, 2010.

Ministry for Migration Policy Dashboard, 2017. Disponível em: <<http://asylo.gov.gr/wp-content/uploads/2018/01/Dashboard-December.pdf>> Acesso em: 25 jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. *Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança*, 1989.

SILK, J. *et al.* Resilience among children at risk for depression: mediation and moderation across social and neurobiological contexts. *Development and Psychopathology*, v. 19, n. 3, p. 841-865, 2007.

SINCLAIR, M. Education in emergencies. In: CRISP, J.; TALBOT, C.; CIPOLLONE, D. B. (Ed.) *Learning for a future: Refugee education in developing countries*. Geneva: UNHCR, 2001, p. 1-84.

SINCLAIR, M. *Planning education in and after emergencies*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2002.

STUART L.; RUSSELL, W. Children's right to play: an examination of the importance of play in the lives of children worldwide. *Working papers in Early Childhood Development*, 57. Países Baixos: Bernard van Leer Foundation, 2010. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522537.pdf>. Acesso em: 25-2-2019.

SUTTON-SMITH, B. Evolving a consilience of play definitions: Playfully. *Play and culture studies*, v. 2, p. 239-256, 1999.

TSIOLI, S. PRESS axis 2: Linguistic-cultural and social integration of refugees. *Refugee Education and Support*, Atenas, Grécia, 2017.

TSOKALIDOU, R. *SidaYes beyond bilingualism to translanguaging*. Atenas: Gutenberg, 2018.

UNHCR. *Accommodation Scheme: a home for refugees in Greece*, 2017. Disponível em: <<http://donors.unhcr.gr/relocation/en/2017/06/16/accommodation-scheme-a-home-for-refugees-in-greece/>> Acesso em: 25 jan. 2019.

UNHCR. *Global report 2016, Europe*, 2016. Disponível em: <http://reporting.unhcr.org/sites/default/files/gr2016/pdf/06_Europe.pdf> Acesso em: 25 jan 2019

UNHCR. *Global report 2015, Europe*, 2015. Disponível em <<http://www.unhcr.org/574ed7b24.html>> Acesso em: 25 jan. 2019.

UNHCR. *Situation on Greek islands still grim despite speeded transfers(briefing notes)*, 2017. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/news/briefing/2017/12/5a3ccd394/situation-greek-islands-still-grim-despite-speeded-transfers.html>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

UNHCR. *UNHCR Statistical Yearbook 2013*, 2013. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/statistics/country/54cf9bd69/unhcr-statistical-yearbook-2013-13the-dition.html>>. Acesso em: 25 jan 2019.

EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS SOBRE AS CONDIÇÕES NO ÂMBITO DO ENSINO DE ALEMÃO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA REFUGIADOS E IMIGRANTES

Hannah Franke¹

Nele Bender

Na Chen

Katharina Quicker²

Traduzido por *Christian Bernt, Barbara Vieira e Livia Mesquita*

Revisado por *Luciane Corrêa Ferreira*

1. ALEMÃO COMO SEGUNDA LÍNGUA NOS CURSOS DE INTEGRAÇÃO

1.1. Condições gerais

Desde 2005, o governo alemão promove os chamados cursos de integração para imigrantes que tenham visto de residência válido por mais de um ano, com o objetivo de “facilitar sua participação na vida social por meio do ensino do idioma, do sistema legal, da cultura e história do país”

A legislação alemã categoriza imigrantes que vivem na Alemanha em dois grupos. O primeiro, com direito à participação, para aqueles que se encontram na Alemanha por vínculo empregatício, familiar ou por razões humanitárias (segundo § 44º. da Lei de Permanência)³ ou com o visto de longo prazo (segundo § 38º. da Lei de Permanência). Para esse grupo é opcional a participação nos cursos

¹ Hannah Franke; Nele Bender; Na Chen. Universidade de Leipzig.

² Katharina Quicker. Universidade de Jena

³ Nota: *Aufenthaltsgesetz*

de integração. No segundo grupo, a legislação obriga a todas as pessoas sem conhecimento suficiente da língua Alemã, que recebem auxílio social (segundo o livro de Legislação Social II), que devem ser integradas no mercado de trabalho, ou que tenham necessidade especial de integração, a participar de um curso de integração (segundo § 44º., seção 1 da Lei de Permanência). Migrantes deste grupo devem matricular-se no referido curso, obedecendo a um prazo determinado pela instituição de sua escolha. A participação adequada (conforme § 8º. seção 3, V) deve ser verificada de forma minuciosa pela instituição que oferece o curso e se necessário (segundo § 44º., seção 3, Lei de Permanência), pode ser, até mesmo, executável por meio de coerção administrativa. Se o imigrante que é obrigado a participar do curso de integração não o fizer de maneira adequada, corre o risco de ter os benefícios sociais reduzidos (de acordo com o § 31º, I, no. 1 do Código Social II). Contudo, a legislação também oferece estímulos para aqueles que participaram e concluíram o curso com sucesso, oferecendo-lhes a possibilidade da aquisição antecipada de cidadania (segundo § 10º, III, da Lei de Cidadania)⁴ Se o curso de integração não for concluído com sucesso, o participante pode solicitar, por meio de um requerimento a parte, 300 lições de revisão do conteúdo estudado.

Existem vários modelos de financiamento do curso. Em geral, todos os participantes pagam 50% dos custos totais. A outra metade é assumida pelo Ministério para Migração e Refugiados (*Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* -BAMF). Quando o participante conclui o curso com êxito, recebe o reembolso de 50% do valor que investiu. Aqueles que receberem seguro desemprego II, auxílio social ou que acharem particularmente difícil arcar com os custos devido à sua situação econômica ou pessoal, ficarão isentos da taxa de inscrição, se assim solicitarem, e poderão frequentar o curso de integração gratuitamente. Além disso, caso o solicitante more a mais de três quilômetros da instituição escolhida e não haja qualquer outra nas proximidades, ele poderá pedir o reembolso dos gastos com locomoção mediante requerimento.

Cada curso de integração compreende 700 Unidades de Ensino (UE) e é composto de um curso de idioma e um curso de orientação. Em geral os cursos são ofertados em tempo integral, ou seja, são oferecidas 4 ou 5 UE diariamente.

⁴ Nota: Staatsangehörigkeitsgesetz

Para quem trabalha, há a opção de frequentar um curso de meio período, com carga horária entre 12 e 15 UE por semana. O ensino do idioma faz parte do curso de integração e geralmente compreendem 600 UE, já os cursos especiais com alfabetização inclusa podem contar com até 900 UE. O público alvo desse tipo de curso são os adultos.

O curso de integração abordará tópicos importantes da vida cotidiana, como:

- Trabalho e profissão
- Formação profissional e complementar
- Cuidados e educação de crianças
- Compras/Comércio/Consumo
- Lazer e contatos sociais
- Saúde e Higiene/corpo humano
- As mídias e seus usos
- Moradia

Além disso, os participantes aprendem a escrever cartas e e-mails em alemão, a preencher formulários, a telefonar e a candidatar-se a um emprego. Já os cursos que incluem a alfabetização podem ser de primeira ou de segunda escrita. Os de segunda escrita são destinados aos participantes que foram alfabetizados em seus países de origem, onde os caracteres não derivam do alfabeto latino, devem fazer o curso de segunda escrita. Para aprender o novo alfabeto, estima-se que sejam necessárias 200 UE a serem cursadas como pré-requisito ao curso de integração. Mas, além disso, há os também os analfabetos absolutos, que, além da língua alemã precisam aprender a ler e escrever. Para estes “alunos primários” são disponibilizadas um total de 300 UE a serem cursadas antes do curso de integração. Há também cursos destinados a adolescentes, os chamados “cursos de integração para adolescentes”, nos quais os tópicos são mais focados na realidade deles, como escola e cursos profissionalizantes. Há também cursos oferecidos especialmente para mulheres ou pais e mães, em que os tópicos são direcionados para a educação dos filhos ou oportunidades para famílias na Alemanha. O curso de idioma termina com a prova denominada “Teste de alemão para imigrantes” (DTZ) no nível A2/B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Após o encerramento do curso de idioma, os estudantes frequentam o curso de orientação que custa 100 EU e contempla os seguintes tópicos:

- O sistema legal alemão, história e cultura.
- Direitos e obrigações na Alemanha.
- Formas de convivência na sociedade.
- Valores que são importantes na Alemanha, como liberdade religiosa, tolerância e igualdade de direitos entre mulheres e homens.

O curso de orientação termina com a prova “Viver na Alemanha“, cuja realização é exigida para a obtenção da cidadania.

1.2. Experiências e desafios

Desde a onda de refugiados em 2015, a origem dos participantes dos cursos de integração passou a ser, predominante, de países árabes e norte-africanos. Para alguns participantes, estes cursos de integração representam uma grande oportunidade tanto para conhecer a cultura ocidental, quanto para receber apoio preparatório na busca de emprego. Por meio deste curso, os alunos recebem uma primeira orientação sobre a organização da vida na Alemanha e adquirem um primeiro conhecimento da língua, para que isso possibilite, entre outras coisas, a sua inserção no mercado de trabalho.

Porém, alguns participantes enfrentam muitas dificuldades pessoais que os sobrecarregam, o que, por sua vez, tem um impacto negativo no processo de aprendizagem. Muitos deles têm parentes em áreas de guerra e crise e, por isso, lidam com o medo de perderem membros da família. Não são poucos os que vivenciaram episódios terríveis, como, a morte de desconhecidos e entes queridos. Alguns alunos ficam sobrecarregados com as dificuldades burocráticas da Alemanha ou simplesmente temem o futuro e a própria existência. Desta forma, o cotidiano do curso é geralmente caracterizado pelo comparecimento irregular dos participantes, o que carga horária de 600 UE (Unidade de Aula), equivalente a meio ano de curso, não parece suficiente para que os alunos alcancem um nível B1. A meu ver, ainda não foi criado na Alemanha um sistema aceitável que estimule a frequência regular nos cursos. Ainda que o absenteísmo ocasione perda dos benefícios sociais, a ameaça do corte é apenas uma pressão retórica, raramente aplicada na prática.

Outro problema é que somente um professor é responsável por uma turma de no máximo 25 alunos nos cursos de integração e 16 em cursos de alfabetização

e, devido à heterogeneidade do público, há pouco espaço para métodos diferenciados de ensino. A composição das salas é bastante heterogênea, não somente por conta da grande variação da faixa etária de seus participantes (entre 18 e 60 anos), mas também pelos diferentes graus de escolaridade. A principal dificuldade do professor é atender adequadamente alunos com diferentes níveis de escolaridade na mesma sala, isto é, desde acadêmicos até pessoas que praticamente não frequentaram uma escola. Tal fato sempre gera inconvenientes ao se trabalhar com exercícios e tarefas individuais, pois, alunos de nível mais baixo ficam sobrecarregados e os de nível mais alto se entediam.

A realização dos cursos de integração, mesmo com as dificuldades demonstradas, é imprescindível. Eles fornecem a todos uma chance igual para o acesso à educação e à participação na vida social na Alemanha.

2. ALEMÃO COMO SEGUNDA LÍNGUA NAS ESCOLAS ALEMÃS

2.1. Condições gerais

Desde a onda dos refugiados, o número de estudantes imigrantes cresceu exponencialmente na Alemanha. Portanto, não é mais possível integrá-los diretamente em turmas regulares, fazendo-se necessária uma forma especial de ensino para a aprendizagem da língua alemã. Filhos de imigrantes, “independentemente de sua nacionalidade, origem ou situação econômica, devem ter garantidas as mesmas oportunidades educacionais.” (MINISTÉRIO SAXÔNICO DE CULTURA E EDUCAÇÃO, 2000/2009, p. 4)⁵. O currículo do Alemão como Segunda Língua (DaZ) dos respectivos estados federais serve de orientação.

Segundo o programa letivo da saxônia para o alemão como segunda língua, os processos de integração dos alunos são estruturados em três fases: na primeira fase, os alunos nas salas de Alemão como Segunda Língua (DaZ) aprendem exclusivamente a língua alemã para desenvolver suas habilidades linguísticas educacionais. Na segunda fase do programa, mediante consenso dos professores de matérias de currículo comum, os alunos começarão a ser parcialmente integrados às turmas regulares. Nesta fase eles continuam os estudos da língua alemã, mas

⁵ SACHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS, S. a partir da p. 5 e seguintes.

começam a frequentar, nas turmas regulares, matérias que não exigem tanto domínio da língua alemã, como habilidades manuais, música, etc.. Esta medida tem por objetivo facilitar a futura integração desses alunos nas salas regulares. Na última fase, os alunos estão totalmente integrados. As aulas de Alemão como Segunda Língua (DaZ) devem ser frequentadas apenas como acompanhamento escolar. A tarefa primordial nesta fase é o “trabalho na competência idiomática de formação, com ênfase no desenvolvimento de competências específicas que possibilitem o acompanhamento das matérias regulares.” (MINISTÉRIO ESTADUAL DA SAXÔNIA PARA CULTURA, p. 5.)

As habilidades linguísticas dos alunos, a sua integração em turmas regulares e o meio no qual estão inseridos deverão, por fim, capacitá-los a participar da vida social na Alemanha.

2.2. Experiências e desafios

A seguir serão expostas as questões que dizem respeito à composição de turmas DaZ, ao conteúdo de aulas, à integração dos alunos DaZ em turmas regulares e à situação atual das aulas de alemão como segunda língua na escola primária.

Os alunos dentro das salas de DaZ vêm de diferentes países, predominantemente de língua árabe. O tamanho das turmas, no momento, é limitado a 23 alunos no máximo. Na maioria das escolas os alunos ficam alocados em uma das duas salas de DaZ, a separação é feita respeitando-se as faixas etárias. A maioria das escolas oferece duas turmas de DaZ, uma para alunos entre seis e oito anos e a segunda para os que tem entre nove e dez anos. Devido às múltiplas experiências nas pré-escolas e o conhecimento da língua alemã já existente, a composição das salas é bastante heterogênea, mas é igualmente sujeita à significativa variação, visto que muitos alunos entram no curso ou o abandonam ao longo do ano letivo.

O conteúdo principal nas salas de DaZ é, sem dúvida, o ensino da língua alemã, porém, de acordo com as habilidades extracurriculares do professor de DaZ, pode existir, em alguns casos, a oferta de outras matérias não obrigatórias, como por exemplo, a música. Muitas escolas também oferecem o ensino de matemática nas salas de DaZ, para facilitar a inserção posterior das crianças em escolas regulares.

A escolha do material didático, na maioria dos casos, fica a critério do professor responsável pela turma, para quem é disponibilizado um número cada vez maior de material. No entanto, infelizmente, muitos deles não cumprem as finalidades a que se propõem. A heterogeneidade interna nas salas de DaZ tem se mostrado um grande obstáculo, os alunos possuem grandes diferenças em seus níveis de desenvolvimento, ou seja, idade, experiências (pré) escolar, conhecimentos, habilidades e competências adquiridas, bem como seus respectivos repertórios socioculturais. Enquanto alguns alunos acabaram de chegar à idade escolar, outros já sabem ler e escrever na sua língua materna. Para atenuar a diferenciação interna, professores de DaZ podem recorrer a assistentes de classe adicionais, que devem acompanhar alunos, individualmente, em sala de aula e no dia a dia escolar.

A integração dos alunos DaZ tem se mostrado desafiadora, já que a maioria das salas regulares já atingiu sua capacidade máxima e a inserção de alunos individualmente, nem sempre acontece prontamente.

Por isso, mesmo com bom conhecimento da língua, muitos alunos permanecem nas salas DaZ e, assim, perdem a oportunidade de se juntarem a colegas da mesma faixa etária que frequentam regularmente matérias de conteúdo específico, como ciências, educação física etc.

Os diferentes paradigmas que dizem respeito, por exemplo, à participação em eventos escolares, à violência nas escolas, bem como à pontualidade, têm impacto negativo na vida escolar. A constante falta de participação às aulas e o desinteresse em atividades educativas extraclasse são frequentemente observadas em turmas de DaZ. As barreiras linguísticas impedem uma comunicação efetiva e significativa com os pais dos alunos.

Tanto a onda dos refugiados quanto o “aumento/incremento de nascimentos” ocasionaram a falta de docentes em muitos estados alemães. Apesar das medidas emergenciais apropriadas, tais como o recrutamento de novos professores, a situação se mantém precária. Muitos deles têm que lecionar de imediato, mesmo que não possuam treinamento pedagógico adequado ou experiência prática de ensino.

E por fim, os desacordos de planejamento envolvendo as instituições individuais na coordenação das turmas de DaZ, muitas vezes, prejudicam a organização e execução das aulas.

Diante dos enormes desafios, não se deve esperar uma integração sem atritos. Devido à atual conjuntura, é bem possível que muitos alunos alcancem os objetivos de aprendizagem das classes regulares de forma fragmentada e que, após a conclusão da educação básica, eles tenham conhecimento insuficiente das matérias.

Uma possibilidade de aperfeiçoamento do sistema, poderia ser a inscrição direta do “Iniciante alemão como segunda língua” em turmas regulares, caso ele possua um certo nível de conhecimento da língua alemã. Aos alunos de nível mais avançado, poderia ser oferecido um currículo paralelo, no qual o conteúdo seria ministrado primeiramente em sua língua materna e depois em alemão.

3. ALEMÃO PARA REFUGIADOS COM INTERESSE EM ESTUDOS ACADÊMICOS

3.1. Condições gerais

O ingresso no ensino superior raramente é oferecido pelos órgãos consultivos, por exemplo, os centros de emprego, como um caminho possível para os refugiados na Alemanha. No entanto, já existem ofertas e oportunidades para aqueles que desejem dar continuidade ou ingressar em um curso universitário numa universidade alemã. Realizar uma graduação numa instituição alemã é um grande desafio linguístico que requer uma boa preparação. Embora as universidades na Alemanha já trabalhem ao nível internacional há muito tempo e tenham experiência com estudantes de várias nacionalidades, a integração de refugiados se mostra desafiadora em muitos aspectos: são necessários cursos preparatórios, preparação linguística, centros de referência para assuntos sociais e administrativos, aconselhamento, trâmites para lidar com a falta de documentos que podem ter se perdido durante a fuga e até mesmo acordos para financiamento do curso e dos programas preparatórios relacionados.

As estruturas a serem criadas para resolver os desafios aqui descritos estão em fase de concepção, ao contrário dos outros contextos de DaZ/migração, como os cursos de integração. O presente capítulo deve ser considerado, portanto, como uma breve análise da situação. Essa curta contribuição não faz jus à complexidade da referida área e deve ser compreendida apenas como uma introdução. Devido às nossas disciplinas e às nossas matérias, vamos focar, em seguida, nas ofertas de apoio linguístico a refugiados interessados em estudar na

cidade de Leipzig; e nas condições legais que serão aqui parcialmente mencionadas. Uma boa visão geral do assunto é oferecida pela publicação “Acesso e estudo universitário para refugiados” (Ministério para Migração e Refugiados/BAMF, 2016), elaborada pelo BAMF, pela Conferência dos Ministros de Cultura (KMK), pelo Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), pela União Alemã de Estudantes (DSW) e pela Conferência Alemã de Reitores (HRK). Sobre isso, e também sobre nossa experiência prática, discorreremos a seguir.

Diferentemente da maioria das outras áreas (curso de integração, permissão de trabalho), os cursos preparatórios para ingresso na universidade e os próprios cursos universitários não dependem, em geral, do “status de asilado”: “Segundo a legislação universitária, independentemente do visto de asilo ou permanência, os refugiados estão autorizados a ingressar no ensino superior no alemão.” (Ministério da Imigração, BAMF, 2016, p. 27). Todavia, independentemente da situação de permanência, existem algumas condições formais, às quais todos os alunos internacionais devem atender ao matricular-se em uma universidade Alemã.

Para poder fazer um curso universitário na Alemanha, os candidatos internacionais precisam comprovar, na maioria dos casos, além de uma qualificação para o ensino superior reconhecida pela Alemanha (HZB), conhecimento nível C1 de língua Alemã segundo o Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE). Para tal, existem inúmeros formatos de testes, o mais conhecido entre eles é o Exame da língua alemã para o acesso à universidade (*Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang - DSH*) ou o teste *TestDaF* (BAMF, 2016, p. 24).

A qualificação para o ensino superior (HZB) (e a candidatura para vagas em universidades específicas), será analisada, na maioria dos casos, pelo portal online uni-Assist, de maneira a manter uma regularização centralizada. Nesse portal, os candidatos devem registrar e fazer o upload de todos os documentos relevantes para o estudo, além dos dados pessoais exatos, do projeto e do currículo acadêmico. O Uni-Assist examina os documentos e, assim, decide sobre o reconhecimento e a qualificação para o ensino superior (HZB). Por um lado, esse regulamento centralizado da parte burocrática da candidatura a uma universidade é extremamente útil porque agrupa bem os vários requisitos, mas, por outro lado, o processo é muitas vezes confuso e complexo, mesmo para quem tem o alemão como língua materna. Isso faz com que os candidatos dependam do auxílio de terceiros. Deve-se enfatizar, no entanto, que a oferta para refugiados

é em grande parte gratuita (enquanto para os demais alunos internacionais não) caso eles possam comprovar a sua situação por meio do visto de permanência⁶.

O acesso ao ensino superior distingue-se entre acesso direto e indireto - HZB (BAMF, 2016, p. 24). O acesso indireto possibilita cursar um “Studienkolleg” (BAMF, 2016, Glossário no Apêndice, p. 40), aqui, os participantes são preparados linguisticamente e tecnicamente e, além disso, caso sejam aprovados, podem obter a qualificação para o ensino superior (HZB) para cursos específicos. (BAMF, 2016, Glossário em anexo, p. 40)

Dentro deste contexto, torna-se particularmente importante para esse grupo de alunos o que decidiu a “Conferência dos Ministros de Cultura (KMK)” no dia 03.12.2015:

(...) se por razão da fuga, os refugiados não tenham nenhum comprovante ou somente comprovantes incompletos de frequência em escolas ou faculdades, e, por isso, não possam comprovar o seu direito de acesso ao ensino superior, podem então, sob circunstâncias específicas, frequentar o curso preparatório e assim começar ou dar continuidade à sua formação acadêmica.

O procedimento nestes casos fica explicado de forma mais detalhada na decisão da KMK (2015). Deve-se destacar que esta decisão, há tempos necessária, possibilita a muitos refugiados o início ou a continuidade dos estudos na Alemanha. Antes mesmo da crise de 2015, já era evidente que, os perigos enfrentados na tentativa de escapar de um país em crise fazem com que nem sempre seja possível salvar todos os documentos (além disso, essa nem sempre é uma das prioridades).

Se o diploma obtido no país de origem é reconhecido na Alemanha e se foram trazidos documentos suficientes para o novo país, os candidatos possuem o direito de acesso direto e somente precisam cumprir os requisitos linguísticos para poder candidatar-se para um curso superior em uma universidade Alemã.

Como mencionado antes, esta condição, em geral, é o comprovante de conhecimento C1. Para alcançar este nível, desde 2016, há cursos de língua pre-

⁶ Disponível em <https://www.uni-assist.de/> Acesso em: 11 de mar. 2018.

paratórios para refugiados, os quais têm tido boa aceitação na Universidade de Leipzig. Os cursos têm duração de um semestre, carga horária de 24 horas semanais, cinco dias por semana e têm por finalidade fazer com que refugiados interessados em um curso superior evoluam do nível B1 para o C1. Na universidade de Leipzig, o curso é concluído por meio do Exame da língua alemã para o acesso à universidade (*Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang* - DSH). Além das habilidades linguísticas usuais (como compreensão de leitura, fala, escuta e escrita) do Alemão como segunda língua/língua estrangeira, esse teste também tem enfoque em textos científicos (DSH, 2018).

As exigências para isso são muito altas, pois, em pouco tempo, os alunos devem alcançar um nível que possibilite o seu ingresso em um curso universitário ministrado em língua alemã. Tal preparação é descrita pelos alunos como muito intensa e trabalhosa.

Os cursos no “Studienkolleg”⁷ e os cursos preparatórios para o acesso de refugiados ao ensino superior são financiados, como parte de um pacote de medidas, pelo Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD). O Ministério Federal para Educação e Pesquisa liberou um orçamento de 100 milhões de Euros até 2019, para integrar refugiados nas faculdades alemãs (veja DAAD 20XX).

Em 2017, 196 refugiados foram matriculados na Universidade de Leipzig, nos cursos preparatórios de alemão para o acesso ao ensino superior. A maior parte das vagas foi criada por meio do programa INTEGRA do DAAD, além disso, há também as vagas financiadas com recursos do Ministério Estadual para Ciência e Arte (SMWK). O INTEGRA financiou 116 vagas, as outras 80 foram financiadas pelo SMWK. No semestre de inverno de 2017/18, 84 refugiados estavam matriculados nos cursos preparatórios de alemão. No semestre de verão de 2018, foram criadas 68 novas vagas na Universidade de Leipzig, nos cursos preparatórios de alemão para acesso ao ensino superior.

No total, 104 alunos participariam dos vários cursos preparatórios de língua alemã no semestre de verão de 2018. Este foi o maior número desde o estabelecimento dos programas na Universidade de Leipzig.

⁷ Nota trad.: Curso Preparatório Pré-universitário para Estudantes Estrangeiros.

Esta oferta, relativamente recente, deve ser vista de forma positiva, pois possibilita que refugiados deem continuidade aos seus estudos universitários. De qualquer forma, muitos problemas surgiram ao longo de dois anos trabalhando nesse campo.

3.2. Desafios e experiências

Conforme mencionado anteriormente, são altas as demandas linguísticas. Alguns participantes de nosso projeto que estudam alemão há um ano e meio (A1-C1) foram aprovados com sucesso no Exame de Língua Alemã para Acesso à Universidade (DSH) e podem estudar. Mesmo assim, o número de alunos que desistem do curso devido às dificuldades com a língua ainda é alto.

Além disso, há aqueles que desistem no meio do curso preparatório ou não passam na prova. Nossa proposta aqui defendida seria dar mais tempo aos alunos, para que eles tenham a chance de se divertir durante o processo de aprendizagem. Mesmo que não se tenha o objetivo de estabelecer diferenças gerais entre imigrantes e refugiados, é necessário destacar brevemente a situação psicossocial, muitas vezes difícil, dos refugiados interessados em estudar.

Mais uma dificuldade dentro desse contexto são os problemas frequentes de financiamento dos cursos preparatórios e do curso superior. Os problemas que aparecem, muitas vezes, podem ser resolvidos através de um suporte individual, mas isso não se estabelece como uma solução geral para todos.

Ao problema de financiamento, une-se outra dificuldade: os custos de transporte nem sempre são assumidos. Isso significa que refugiados, que não morem em uma cidade universitária, não têm acesso aos cursos ofertados. Os refugiados nem sempre podem se mudar para uma cidade universitária devido às restrições de residência. É possível encontrar uma solução para os custos de transporte em casos isolados ou uma solução para a mudança junto às organizações de apoio a estrangeiros; mas também é necessário encontrar soluções para as questões estruturais.

Concluindo, podemos citar que nos últimos anos, muitas questões passaram por mudanças positivas no tocante às possibilidades acadêmicas para refugiados – nossa experiência mostra que muitos deles possuem interesse em estudar na Alemanha e estão muito motivados a aceitar as ofertas das universidades. Ainda assim, várias instâncias ainda precisam de melhorias, financiamento do

governo e dedicação exclusiva. Somente dessa forma os problemas aqui mencionados podem ser resolvidos e, conseqüentemente, será possível abrir o caminho dos refugiados a longo prazo, para as universidades alemãs, de forma profissional e com acompanhamento.

4. ALEMÃO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA REFUGIADOS INDEPENDENTEMENTE DO STATUS DO PEDIDO PARA ASILO OU ANTERIOR À ACEITAÇÃO DO PEDIDO

4.1. Condições gerais

Se você quer viver na Alemanha, você deve aprender alemão. Isso é importante para procurar emprego, para quando é necessário preencher uma solicitação, para ajudar os filhos na escola ou para conhecer outras pessoas.(BAMF 2017c)

É com estas palavras que a página da web “*Willkommen in Deutschland/ Deutsch lernen/ Integrationskurse des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge*“ (Bem-vindo à Alemanha/aprender Alemão/cursos de integração do Ministério Federal para migração e refugiados) (BAMF), se dirige diretamente a imigrantes e refugiados. Aprender Alemão de forma rápida nos cursos de integração é considerado muito importante e de grande potencial no que se refere à, sempre cobrada, integração de refugiados. Tanto na citação inicial do BMF quanto no discurso geral alemão sobre refúgio e migração, quase nunca se menciona que nem todo refugiado tem garantido o direito a um curso profissional financiado pelo governo. Nesta seção, será especialmente abordado e explicado que muitos refugiados – por conta da situação do seu pedido de asilo – não têm acesso aos cursos de alemão financiados pelo governo.

O parágrafo 44º. da Legislação sobre a Permanência determina a residência para refugiados e torna compulsória a sua participação nos cursos de integração, bem como o que foi descrito no ponto 1, todavia, no mesmo texto, alguns refugiados são excluídos da resolução.

A política de integração alemã faz distinção entre aqueles refugiados que devem e precisam aprender o alemão rapidamente e aqueles que nem deveriam co-

meçar, pois não valeria à pena. Dessa forma, o subsídio para o aprendizado de alemão fica vinculado à situação do pedido de asilo e às perspectivas de permanência.

Na legislação mais recente sobre a aceleração do processo de asilo, do ano 2015, ficou definido exatamente quem pode e deve estudar alemão e quem não: o direito à participação do curso de integração é conferido somente a: a) pessoas com permissão de permanência e uma boa perspectiva de ficar no país; b) pessoas com permanência provisória segundo § 60º, 2, da lei de permanência; e c) pessoas com uma permissão de permanência segundo § 25º, 5, da lei de permanência. (veja BAMF 2017a).

A exclusão dos cursos de língua para refugiados fora do grupo “a) pessoas com permissão de permanência e uma boa perspectiva de ficar no país” deve ser especialmente criticada, pois significa que aqueles que possuem o pedido de asilo em tramitação não têm direito a participar do curso de língua, caso eles tenham, segundo o BAMF, uma baixa perspectiva de aceitação, devido ao país de origem. Refugiados, que receberam um prognóstico de aceitação menos provável, por conta do país de origem, ficam sem direito ao curso de língua oficial, pois os pedidos deles podem tramitar muitas vezes, tal processo pode se estender por muitos meses ou até muitos anos (compare com BAMF, 2017c).

Atualmente, refugiados da Síria, do Irã e do Iraque, por exemplo, têm uma boa chance de permanecer no país, logo, têm a oportunidade de entrar em um curso de língua rapidamente, visto que a porcentagem de aceitação dos pedidos de asilo é superior a 50%. Já os refugiados do Afeganistão, por exemplo, recebem um prognóstico negativo e, por isso, não contam com uma inserção rápida num curso de língua.

4.2. Desafios e experiências

Durante nosso trabalho com jovens afegãos, escutamos tristes narrativas, quando nos contaram, por exemplo:

“No primeiro ano somente comi e dormi, nada mais.” (Senhor V.)

Nestes casos, por exemplo, os cursos que oferecem possibilidades de aprendizado do alemão, sem que se leve em conta a situação do pedido de asilo, tornam-se muito relevantes. Em quase todas as grandes cidades existem associações, iniciativas, centros socioculturais ou grupos políticos e até mesmo pessoas físicas,

que ou trabalham ativamente com refugiados ou preenchem as lacunas acima descritas.

A cidade de Leipzig até mesmo indica em sua página na internet “Ofertas de acesso facilitado para o aprendizado de língua alemã”.

Figura 1: Panfleto “Aprender Alemão em Leipzig. Ofertas de Fácil Acesso”⁸



Fonte: STADT LEIPZIG, 2018.

No panfleto acima “Aprender Alemão em Leipzig. Ofertas de fácil acesso” (STADT LEIPZIG, 2016), estão listadas várias ofertas, que devem ter sua importância reconhecida, mas que não podem representar uma substituição para cursos profissionais e regulares de língua. Estes encontros de comunicação e linguagem devem ser entendidos e utilizados como complementares ao curso de

⁸ Tradução: Aprenda alemão em Leipzig - Ofertas de acesso facilitado
As ofertas de acesso facilitado (ofertas sem requisitos importantes de admissão), oferecidas no “Aprender alemão em Leipzig”, são um complemento aos cursos de integração. Elas estão disponíveis para refugiados, requerentes de asilo e migrantes que: - ainda não participaram de um curso de integração; - que não têm direito a reembolso por tal curso pelo Escritório Federal para Migração e Refugiados (BAMF); - que já tenham completado um curso de integração BAMF, mas que gostariam de contar com acompanhamento em sua aprendizagem de línguas; - que gostariam de treinar habilidades específicas, como escrever ou falar. Aprenda alemão em Leipzig. Ofertas de acesso facilitado. PDF, 206KB

língua oficial – como mencionado na descrição do panfleto – e não se tornar uma substituição dele. Se, como na descrição do governo da cidade, estas ofertas são para refugiados que não têm o direito de participar de um curso de integração, eles passarão a ser, então, cursos “substitutos”.

Os problemas dessas ofertas de curso de língua, nos quais os refugiados podem matricular-se sem que se leve em conta a situação do pedido de asilo, estão descritos em um exemplo de Leipzig, no panfleto “Aprender Alemão em Leipzig, Cursos de fácil acesso (Não é um curso de integração)”:

FIGURA 2: Título⁹

5. Dresdner59

Dresdner Straße 59, 04317 Leipzig (Reudnitz)

Tel. 0341 12591579

E-Mail: stadtteilprojekt@dresdner59.de

Tram 4, 7 Haltestelle: Reudnitz, Köhlerstraße

Bus 70, 72/73 Haltestelle: Reudnitz, Köhlerstraße

• Deutschangebot für alle Sprachniveaus, Kinderbetreuung auf Anfrage

Dienstag 10:30 - 12:00 Uhr (ab 11.10.2016 neuer Kurs Anfänger)

Mittwoch 10:30 - 12:00 Uhr (ab 12.10.2016 neuer Kurs Fortgeschrittene)

Mittwoch 16:00 - 18:00 Uhr Deutsch-Konversationskurs (Fortgeschrittene)

Dienstag: Speedgaming-Abende "Learn German with games. Meet people from other countries, play games, connect and improve your German skills! German speakers are also welcome!"

(genaue Termine immer auf der Homepage www.dresdner59.de)

kostenlos; verbindliche Anmeldung bitte per E-Mail

Fonte: RESNJKANSKIJ; GÖSSEL, 2016, p. 5.

⁹ Tradução: Dresdner59

Rua Dresdner 59, 04317 Leipzig (Reudnitz)

Tel. 0341 12591579

E-mail: stadtteilprojekt@dresdner59.de

Trem 4, 7 pare em: Reudnitz, Köhlerstraße

Ônibus 70, 72/73 Parada: Reudnitz, Köhlerstraße

- Ofertas para todos os níveis de língua alemã, serviço de babá mediante solicitação

Terça-feira 10:30 - 12:00 (a partir de 10/11/2016 - curso para iniciantes)

Quarta-feira 10:30 - 12:00 (a partir de 12.10.2016 curso para alunos do avançado)

Quarta-feira 16:00 - 18:00 Curso de conversação em alemão (avançado)

Terça-feira: Noites de SpeedGaming “Aprenda alemão com jogos, conheça pessoas de outros países, jogue, conecte e melhore suas habilidades em alemão!

(Datas exatas sempre na homepage www.dresdner59.com)

Gratuito; inscrição obrigatória por e-mail

Um exame da descrição do “curso de idioma” mostra rapidamente que não é um curso de línguas propriamente dito, visto que isso dificilmente seria possível levando-se em conta a duração da progressão gramatical, a orientação do estudante etc. Além disso, esses cursos não são ministrados por um professor de Alemão Língua Estrangeira (DaF) e Alemão Segunda Língua (DaZ) treinados em dois níveis - iniciante e avançado. É difícil lidar com a heterogeneidade dos alunos que precisam participar desses cursos, mesmo com uma consciência elevada de diferenciação entre eles. Mais ainda, quando é levado em conta que não se deve subestimar o número de refugiados afegãos, por exemplo, que participam desses cursos e que têm pouca ou nenhuma formação educacional e, portanto, precisam de cursos de alfabetização profissional. Ainda assim, grande parte do ensino da língua alemã depende de voluntários.

Em um estudo de 2015, por exemplo, 43,7% de todos os voluntários ativos no auxílio aos refugiados ensinam alemão. Depois do acompanhamento às instituições públicas, na Alemanha, o ensino da língua é uma área que tem que ser assumida por voluntários (veja KARAKAYALIK; KLEIST, 2015, p.28), apesar de existir um grande número de professores bem qualificados para DaZ/DaF. O fato é que nem todos que falam uma determinada língua podem ou conseguem, automaticamente, ensiná-la. Mesmo com os múltiplos diálogos com os representantes políticos alemães sobre os problemas que permeiam um curso de língua não lecionado por profissionais (veja, por exemplo, a declaração de Leipzig sobre a crise dos refugiados), tal fato continua a ser politicamente baseado no argumento de que refugiados, devido a sua condição de asilados, não têm direito a um curso de integração, aprendem alemão por meio dos ajudantes voluntários que não são profissionais formados.

Em geral, a situação dessas ofertas de ensino de língua alemã para refugiados, independentemente da situação do pedido e do visto de permanência, é precária. O aprendizado de alemão está diretamente relacionado à situação do pedido de asilo.

Mesmo existindo algumas ofertas para refugiados que não têm direito a um curso lecionado por um profissional, não são suficientes e, sob nenhuma circunstância, não podem substituir um curso profissional de idiomas. É necessário salientar que, neste relatório referente à cidade de Leipzig, não se menciona que na área rural da Alemanha tal situação é muito pior. Muitas vezes não

existe nenhum tipo de oferta de cursos para refugiados, que, se não falam inglês, ficam isolados, privados de uma vida social.

Aprender e falar, respectivamente, a língua oficial é um fator importante para a participação social e econômica no novo país. Refugiados devem – em nossa opinião – ter acesso ilimitado ao ensino profissional da língua alemã, financiado pelo governo, sem que se leve em conta a situação do pedido de asilo, a sua perspectiva de permanência, o seu país de origem e o local de sua residência.

REFERÊNCIAS

BUHLMANN, R. *et al. Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*, 2016. Disponível em: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (BAMF): *Asylgeschäftsstatistik 12/2017*. Online-Publikation, 2017c. Disponível em: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/201712-statistik-anlage-asyl-geschaeftsbericht.pdf?__blob=publicationFile>. Acesso em: 01 mar. 2018.

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (BAMF): *FAQ: Integrationskurse für Asylbewerber*. Online-Publikation, 2017a. Disponível em: <<http://www.bamf.de/DE/Infothek/FragenAntworten/IntegrationskurseAsylbewerber/integrationskurse-asylbewerber-node.html>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (BAMF): *Integrationskurse*. Online-Publikation, 2017b. Disponível em: <<http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/integrationskurse-node.html>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (BAMF): *Hochschulzugang und Studium für Flüchtlinge*. Online-Publikation, 2000. Disponível em: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/handreichung-hochschulzugang-gefluechtete.pdf?__blob=publicationFile>. Acesso em: 03 mar. 2018.

DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST (DAAD): *Förderprogramm: Integration von Flüchtlingen ins Fachstudium (Integra)*. Online-Publikation, (20XX). Disponível em:

<<https://www.daad.de/der-daad/fluechtlinge/infos/de/41996-foerderprogramm-integration-von-fluechtlingen-ins-fachstudium-integra/>>. Acesso em: 01. mar. 2018.

DEUTSCHE SPRACHPRÜFUNG FÜR DEN HOCHSCHULZUGANG (DSH): *DSH Prüfungsablauf*. Online-Publikation, 2018. Disponível em: <<https://www.dsh-germany.com/info/#pruefungsablauf/>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BUNDESMINISTERIUM FÜR JUSTIZ UND VERBRAUCHERSCHUTZ: *Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler*. Online-Publikation Disponível em: <<http://www.gesetze-im-internet.de/intv/index.html>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): *Hochschulzugang und Hochschulzulassung für Studienbewerberinnen bzw. Studienbewerber, die fluchtbedingt den Nachweis der im Heimatland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung nicht erbringen können*. Online-Publikation, Disponível em: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_12_03-Hochschulzugang-ohne-Nachweis-der-Hochschulzugangsberechtigung.pdf>. Acesso em 28 mar. 2018.

KRAKAYALI, S.; KLEIST, O.: *Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland. 1*. Forschungsbericht einer explorativen Umfrage vom November bis Dezember 2014. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BMI), 2015.

RESNJANSKIJ, B; GÖSSEL, S.: *Deutsch lernen in Leipzig*. Niederschwellige Angebote (keine Integrationskurse). Herausgegeben von: Stadt Leipzig, Referat für Migration und Integration. Online-Publikation, 2016. Disponível em: <https://www.leipzig.de/fileadmin/mediendatenbank/leipzig-de/Stadt/02.1_Dez1_Allgemeine_Verwaltung/18_Ref_Migration_und_Integration/Deutsch_lernen/Niederschwellige_Angbote/Deutsch_lernen_in_Leipzig_Niederschwellige_Angbote.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2018.

SÄCHSISCHES BILDUNGSINSTITUT: Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe. Dresden: Landesamt für Schule und Bildung, 2013.

SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: Lehrplan für Vorbereitungsgruppen, Vorbereitungsklassen, Vorbereitungsklassen mit berufspraktischen Aspekten Deutsch als Zweitsprache. Online-Publikation, 2000/2009. Disponível em: <https://www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/deutsch_als_zweitsprache_2009.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

STADT LEIPZIG: *Deutsch lernen in Leipzig - leicht zugängliche Angebote*. Online-Publikation, 2018. Disponível em:

<<https://www.leipzig.de/jugend-familie-und-soziales/auslaender-und-migranten/migration-und-integration/deutsch-lernen/deutsch-lernen-leicht-zugaengliche-angebote/>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

STADT LEIPZIG: *Niederschwellige Angebote*. Online-Publikation, 2016. Disponível em: <https://www.leipzig.de/fileadmin/mediendatenbank/leipzig-de/Stadt/02.1_Dez1_Allgemeine_Verwaltung/18_Ref_Migration_und_Integration/Deutsch_lernen/Niederschwellige_Angebote/Deutsch_lernen_in_Leipzig_Niederschwellige_Angebote.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2018.

ESPAÑOL EN CONTEXTO DE MIGRACIÓN: SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA¹

Manuel Rubio²

Raquel Rubio

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Chile ha estado básicamente dirigida a atender la demanda de estudiantes provenientes, fundamentalmente, de Europa y Estados Unidos. No obstante, no existe una tradición de formación de docentes y elaboración de materiales didácticos para tales fines. De hecho, los programas de formación docente en español se orientan a la enseñanza de la lengua materna, no contemplando el desarrollo de habilidades pedagógicas para diseñar e implementar cursos para extranjeros.

A pesar de lo anterior, recientemente han surgido programas de ELE en algunas universidades y, en 2014, se crea la Asociación de Escuelas de Enseñanza de Español en Chile (Achele), cuyas finalidades son fundamentalmente de carácter comercial, es decir, se orienta a turistas y estudiantes universitarios.

Considerando lo dicho, cabe mencionar que la falta de tradición en la enseñanza de ELE en Chile implica la carencia de materiales especializados, los cuales se deben importar suponiendo un alto costo económico.

La necesidad de contar con formación profesional, materiales y prácticas de enseñanza de ELE se ha hecho más visible, especialmente a partir de 2015, por el volumen de estudiantes extranjeros y la fuerte presencia de migrantes hai-

¹ Toda responsabilidad sobre texto e imágenes é dos autores dos respectivos capítulos.

² Universidade de Santiago do Chile

tianos que no manejan el español y cuya inserción se ha visto obstaculizada por la barrera lingüística.

Respecto de los migrantes haitianos, se puede sostener que este es un problema complejo, pues involucra aspectos socioeconómicos, psicosociales y lingüístico-comunicacionales. En efecto, la inserción del migrante implica una serie de demandas sociales y laborales así como un impacto en los procesos subjetivos que experimentan tanto el propio migrante como la comunidad que lo acoge. El migrante como la comunidad de acogida se ven impelidos a reconfigurar sus identidades y modos de relación. En dicho proceso, el dominio de la lengua, el conocimiento de las pautas de comunicación y las habilidades para interactuar con otros conforman un aprendizaje fundamental que posibilita la integración (Valenzuela y otros, 2014; Rojas Pedemonte y otros, 2016). Esto es particularmente cierto en el caso de la migración haitiana a Chile, pues la barrera idiomática se agrava por la pobreza de origen y el racismo velado en la cultura chilena, lo cual convierte a los migrantes haitianos en la población extranjera con mayor grado de vulnerabilidad (Toledo Vega, 2015).

En consecuencia, un equipo de académicos de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) ha asumido el desafío de formar especialistas en enseñanza de ELE mediante un diplomado y poner en práctica un programa de enseñanza dirigido a migrantes haitianos, desde una perspectiva de diálogo intercultural y promoción de derechos.

El propósito de este trabajo es dar cuenta de estos dos programas. En primer lugar, se parte por la experiencia de enseñanza de ELE a haitianos, puesto que durante el 2018 se replica por tercera vez introduciendo una serie de ajustes dirigidos a su mejoramiento. Posteriormente, se hará referencia al diplomado de formación de profesionales para la enseñanza de ELE, el cual se diseñó a finales de 2016 y se ha puesto en práctica desde abril de 2018.

El contexto de esta experiencia tiene lugar en una universidad caracterizada por una tradición de compromiso social y pensamiento crítico vinculado al desarrollo del país. En esta, la responsabilidad social es un pilar sobre el cual se construyen los procesos de formación profesional, la construcción de conocimiento, la innovación tecnológica y el servicio a la comunidad.

2. ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A HAITIANOS: PROMOCIÓN DE DERECHOS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

El proyecto de enseñanza de español para haitianos surge en el segundo semestre de 2016 y se traduce en curso de 16 sesiones de dos horas cada una (agosto-diciembre). Dicho proyecto se ha ejecutado continuamente por tres años y se ha configurado sobre la base de una programación efectuada por dos académicos del Departamento de Lingüística y Literatura de la USACH, quienes han preparado y dirigido un taller de formación de monitores, elaboración de materiales y reflexión pedagógica. A grandes rasgos, se pueden identificar tres etapas.

En la primera etapa (2016), el proyecto surge como respuesta a un requerimiento de la Escuela de Enfermería de la USACH, que tenía un centro de práctica en un Consultorio de Salud Primaria en una población con una alta concentración de migrantes haitianos. Al comenzar a diseñar un curso pertinente a dicha demanda, se tomó consciencia de la existencia de personal de aseo de origen haitiano en la propia universidad que tenía graves dificultades de comunicación por no manejar el español. Por tanto, se pusieron en práctica dos cursos de enseñanza de ELE, que gradualmente fueron abordando temas diferentes debido a las diferentes características de cada grupo. El primero tenía un muy bajo nivel de español y el segundo tenía algunos conocimientos muy elementales.

Los monitores fueron nueve estudiantes en práctica inicial de la carrera de Pedagogía en Castellano. En total, un curso estuvo conformado con 20 usuarios del centro de salud y el otro por 8 auxiliares de aseo. Una primera discusión con los estudiantes en práctica giró en torno a la lengua de uso para la enseñanza. Ellos insistían en que era necesario manejar algunos conocimientos de creole, pues de lo contrario era muy difícil orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, se enfatizó que, dado que los migrantes estaban en un contexto de inmersión, había que realizar variados esfuerzos para comunicar en español los contenidos del curso, utilizando mímica, imágenes, paráfrasis, reiteraciones, etc. Otro debate giró en torno a la toma de conciencia del ritmo de aprendizaje, pues lo que para ellos era muy sencillo, finalmente requería de abundante ejercitación para que los aprendices haitianos pudieran incorporarlo, sin caer en la infantilización.

La experiencia se consideró exitosa tanto por los monitores como por los propios aprendices haitianos. Si bien era un aprendizaje elemental del español,

potenció la posibilidad de estos de interactuar con un mayor grado de seguridad en actividades de la vida cotidiana.

Considerando los aprendizajes obtenidos en esta primera etapa, durante el 2017 se reclutó a un grupo de nueve estudiantes anticipando algunas de las dificultades que ellos podrían enfrentar en el proceso de enseñanza con los haitianos. En esta etapa, surge la idea de generar materiales propios y no utilizar adaptaciones de materiales diseñados en otros contextos. Además, se amplía el rango de carreras de los monitores (Pedagogía en Castellano, Pedagogía en Inglés, Psicología y Periodismo), los cuales podían aportar desde diferentes perspectivas en el diseño y ejecución del curso. El público objetivo fue la población haitiana en general, por lo cual se pudieron realizar tres cursos de nivel básico conformados por unos 16 participantes cada uno. Cabe mencionar que se mantuvo la idea de formación de equipos para hacerse cargo de las clases, favoreciendo el trabajo colaborativo. Cada curso se realizó entre mayo y diciembre de manera ininterumpida, cubriendo unas 28 sesiones de dos horas semanales.

La reflexión con el equipo de monitores se enfocó en su empoderamiento como docentes, aspecto que gradualmente se fue logrando, especialmente cuando debieron tomar decisiones emergentes en el desarrollo de cada sesión, por ejemplo, la reiteración de contenidos, la explicación de fenómenos lingüísticos, el planteamiento de necesidades urgentes de algunos estudiantes con mayor nivel, entre otros. Un aspecto significativo fue el proceso de desnaturalización de los saberes de la propia lengua, pues los monitores debieron realizar un proceso de reflexión metalingüística para explicar fenómenos que para ellos eran obvios, es decir, problematizar su propio uso.

La tercera etapa, en ejecución durante 2018, mantiene las mismas características del periodo anterior. No obstante, se organizaron dos niveles A1 y A2. Además, se ha agregado el involucramiento de otros departamentos de la universidad, por ejemplo, los estudiantes de la carrera de Publicidad, como parte de un trabajo de práctica, diseñaron un libro de texto con las 10 primeras lecciones, con el fin de editarlo y ponerlo a disposición de otras instituciones interesadas en la enseñanza de español a migrantes (ver Figura 1). Respecto de los participantes, este año se incorporaron tres aprendices iraníes, lo cual implicó nuevos retos en relación con la presencia de diferentes modos de relacionarse y de dificultades específicas para adquirir el español.

Figura 1: Portada del libro de texto elaborado en el proyecto



Al mismo tiempo, se diseñó un curso electivo de un semestre para la carrera de Pedagogía en Castellano, denominado Introducción a la didáctica de ELE desde una perspectiva del diálogo intercultural. Los objetivos de este curso son:

- a) Reflexionar críticamente sobre referentes teóricos y curriculares para el diseño de unidades de aprendizaje de ELE.
- b) Analizar aspectos lingüísticos y pragmáticos del español para la enseñanza a extranjeros.

- c) Analizar criterios para el diseño de unidades de aprendizajes e instrumentos de evaluación en ELE.

Con los estudiantes que se incorporen a este electivo, se pretende implementar el proyecto el próximo año, así esta labor les servirá como una actividad para practicar lo aprendido. Es importante señalar que dicho curso es parte de un proyecto de investigación orientado a sistematizar los cambios en las representaciones que tienen los estudiantes de pedagogía respecto de la enseñanza de la lengua y su rol docente. En consecuencia, se partirá por un diagnóstico sobre creencias y actitudes, visión de la presencia de migrantes en el país, detección de posibles estereotipos y las concepciones asociadas a la interacción didáctica. Posteriormente, se hará un seguimiento para describir los eventuales cambios en los aspectos referidos para teorizar sobre el proceso de transformación de creencias, actitudes, concepciones y saberes.

De acuerdo con la experiencia realizada, podemos concluir que la enseñanza de ELE supone la puesta en prácticas de competencias comunicativas que han impactado en la subjetividad de los monitores que han ejecutado dicha labor, ampliando su visión en torno a la práctica pedagógica y su relación con la construcción de una sociedad inclusiva.

Las dificultades han estado relacionadas con cómo enfrentar la deserción y la presencia de aprendices con diferentes niveles, experiencias y expectativas de aprendizaje. Asimismo, la inseguridad de los monitores para explicar fenómenos lingüísticos no anticipados, sino que develados por las inquietudes de los propios aprendices.

3. DIPLOMADO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ELE

En Chile la formación de docentes de español se centra en la preparación de profesionales enfocados en la enseñanza de la lengua materna en contextos escolares. A pesar de que hay algunas ofertas de cursos para extranjeros, no existe una formación especializada en la enseñanza de ELE. Evidentemente, estos dos tipos de enseñanzas difieren entre sí, pues la labor de enseñar la propia lengua como lengua extranjera involucra generar situaciones de aprendizaje que, aparte de los aspectos lingüísticos, consideren la dimensión identitaria que se reconfigura en función de diferentes concepciones culturales y prácticas discursivas tanto

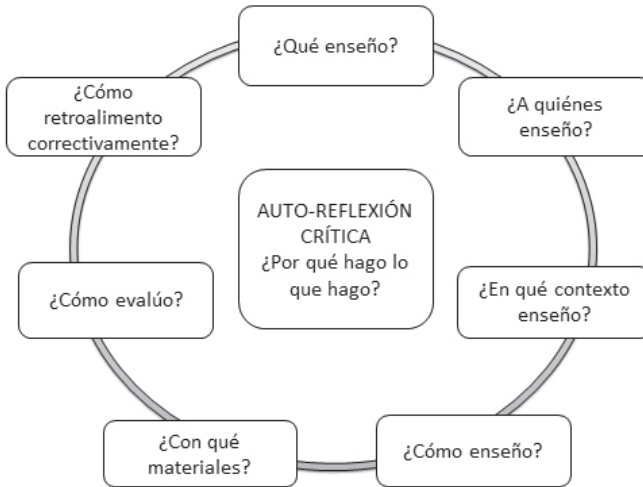
del enseñante como de los aprendices (HECHT; WARREN; JUNG; KRIEGER, 2005; JOHNSON, 2004; ORBE; SPELLERS, 2005).

Teniendo en cuenta lo anterior, un equipo de la Universidad de Santiago de Chile diseñó y ha comenzado a implementar un diplomado para formar docentes especializados en ELE en un programa intensivo de 150 horas distribuidas en un periodo de tres trimestres. Para lograr los objetivos de este diplomado, se tomaron dos decisiones fundamentales, a saber:

1. Dirigir la formación a profesionales con formación lingüística previa y que tengan un manejo competente del castellano, aspectos constatados en una prueba de selección que evalúa ortografía, gramática y conocimiento textual así como una entrevista para verificar el desempeño oral en un contexto formal.
2. Centrar el programa en la dimensión didáctica, integrando el conocimiento fonético, gramatical, semántico y pragmático a partir del análisis de libros de textos con diferentes enfoques de enseñanza. Cabe aclarar que se concibe la didáctica desde un enfoque que combina lo sociocomunicativo, es decir, tanto aspectos ligados a los contenidos como al vínculo relacional entre los participantes (FERNÁNDEZ EN-GUITA, 1996; MEDINA; MATA, 2002) y la práctica reflexiva, esto es, la capacidad de situar el quehacer pedagógico como una fuente para la construcción de saberes conceptuales y operativos problematizando creencias, actitudes, concepciones y sentidos presentes en el discurso de los participantes (SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1993; ZEICHNER; LISTON, 2014; RICHARDS; LOCKHART, 1996).

En otras palabras, se busca que los participantes trasciendan una lógica aplicacionista de teorías, enfoques y soluciones estandarizadas para construir un saber profesional que sirva como filtro para generar un saber situado, coherente con las necesidades e intereses de los aprendices de ELE provenientes de diversas tradiciones culturales y condiciones socioeconómicas. Desde esta perspectiva, el diálogo cooperativo juega un papel central en la configuración del rol docente y el diseño de situaciones de aprendizaje. Dicho diálogo es recomendable que gire en torno a los elementos centrales del proceso didáctico reseñados en la Figura 2.

Figura 2: El diálogo cooperativo sobre el discurso y la práctica de enseñanza de ELE



En definitiva, para generar un proceso de formación reflexivo orientado a la restructuración de las representaciones del profesional en formación como enseñante de ELE, es relevante un proceso de diálogo constructivo que parta por develar prácticas y significados asociados a dichas prácticas así como creencias y actitudes subyacentes para enfrentar y resolver conflictos y tensiones en la interacción didáctica.

Para efectuar lo anterior, el análisis de situaciones reales del aula y el análisis de materiales curriculares para la enseñanza de ELE constituyen estrategias fundamentales. En concreto, el diplomado busca generar las condiciones para que los profesionales en formación observen el trasfondo teórico, cultural y pedagógico desde el cual se configuran tales situaciones y materiales. De este modo, se facilita la construcción de un conocimiento práctico, de habilidades transferibles al quehacer didáctico y la capacidad de desarrollar vínculos empáticos con aprendices de ELE de variados contextos socioculturales.

En síntesis, la racionalidad pedagógica con que se diseñó el diplomado de formación de enseñantes de ELE apunta a la configuración de un saber profesional sobre los diferentes factores que inciden en la interacción didáctica,

tanto los referentes curriculares, el conocimiento discursivo, los aprendices, el rol docente, entre otros. Dicho saber es el fundamento desde el cual se diseñan situaciones de aprendizaje y se toman decisiones debidamente razonadas para impactar positivamente en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices de ELE. El saber desde el cual se diseñó el diplomado está representado en la Figura 3:

Figura 3: El conjunto de saberes a los cuales apunta el diplomado de enseñanza de ELE



Finalmente, cabe explicitar que el currículum se diseñó sobre la base de una relación dialéctica entre teoría y práctica. Los elementos teóricos se relacionan con el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas, los Performance Descriptors for Language Learners del American Council on

The Teaching of Foreign Language (ACTFL), el Plan Curricular del Instituto Cervantes, la lingüística aplicada a la enseñanza de lengua y la educación intercultural. Por su parte, el aspecto práctico se traduce en el análisis y modelaje de estrategias didácticas, el análisis de materiales de enseñanza y el diseño de secuencias de aprendizaje dirigidas a distintos tipos de aprendices de ELE gradualmente más complejas. En la Tabla N° 1, se representa la malla curricular del diplomado.

Tabla 1 - Malla curricular del diplomado para la formación de enseñantes de ELE

Primer trimestre	Segundo trimestre	Tercer trimestre
Propuestas teóricas y curriculares para la enseñanza de ELE	Planificación didáctica y estrategias de evaluación para ELE	Análisis de problemas para la enseñanza de ELE
Estrategias didácticas para la enseñanza de ELE a nivel básico	Estrategias didácticas para la enseñanza de ELE a nivel intermedio	Estrategias didácticas para la enseñanza de ELE a nivel avanzado.

Un desafío pendiente es evaluar la puesta en práctica y el impacto en los profesionales en formación de este modelo curricular. De esta manera, se puede repensar el proceso formativo de futuros enseñantes de ELE y construir una línea de investigación centrada en el quehacer de aula para sistematizar los aprendizajes e innovar en la enseñanza de lenguas.

4. CONCLUSIONES

La enseñanza de ELE es un desafío urgente de enfrentar en Chile, generando un acervo de estrategias, prácticas y materiales que respondan a los intereses y necesidades de un público cada vez más variado (migrantes, universitarios, profesionales), con diferentes niveles de escolaridad y condiciones materiales de vida.

Respecto del proyecto de enseñanza de ELE a migrantes, se constata que el aprender haciendo ha sido un método apropiado para responder a la urgen-

cia. No obstante, es necesario profesionalizar esta labor y generar conocimiento práctico situado. Por ello, la labor de investigación es un reto fundamental. No se trata de una investigación teórica, sino aplicada a la situación particular que implica la integración y el diálogo intercultural. En este sentido, la experiencia desarrollada en nuestra universidad con estudiantes es una condición que permite la construcción de dicho conocimiento, posibilitando la caracterización del proceso de cambio conceptual y de adquisición de habilidades que impacten en la comprensión de su rol como futuros docentes. Enseñar español a no hispanoparlantes supone la puesta en prácticas de competencias comunicativas que, seguramente, impactan en la subjetividad de quienes realizan dicha labor, ampliando su visión en torno a la práctica pedagógica y su relación con la construcción de una sociedad inclusiva. Dicho proceso de cambio puede ser una condición importante para innovar metodológicamente cuando asuman su labor como docentes. En este sentido, describir sus aprendizajes y desafíos es una contribución en términos de resignificar la formación pedagógica en nuestra y otras universidades, e incluso abre la posibilidad de que las prácticas se diseñen desde la perspectiva de aprendizaje en servicio.

En relación con el diplomado, estamos en una situación inicial, cuya proyección es elevar la formación de profesores de ELE a un nivel superior, mediante la instalación de un programa que combine formación, extensión, investigación y participación en redes académicas a nivel nacional e internacional.

REFERENCIAS

- BENSON, P. Learner Autonomy in the Classroom. In: NUNAN, D. (Ed.). *Practical English language teaching*. New York: McGraw-Hill, 2003. p. 289–308.
- COOK, G. *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Escuela y Etnicidad: El caso del pueblo gitano*. Granada: C.I.D.E. Laboratorio de Estudios Interculturales, 1996.
- HALL, G. *Exploring English language teaching language in action*. Oxon: Routledge, 2011.
- HECHT, M., WARREN, J., JUNG, E. & KRIEGER, J. The Communication Theory of Identity: Development, Theoretical Perspective, and Future Direc-

tions. In: GUDYKUNST, W. (Ed.). *Theorizing about intercultural communication*. California: Sage Publications, 2005. p. 257–278.

HOLLIDAY, A. Social autonomy: Addressing the dangers of culturism in TESOL. In: PALFREYMAN, D.; SMITH R. (Ed.). *Learner autonomy across cultures: Language Education Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003. p. 110–126.

JOHNSON, M. *A philosophy of second language acquisition*. New York: Vail Ballou Press, 2004.

KOLB, D. *Experiential learning experiences as the course of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, NJ: Routledge, 2006.

LITTLE, D. Autonomy and autonomous learners. In : BRYAM M. (Ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, 2004. p. 69–72.

MEDINA, A.; MATA F. S. *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC, 2002.

ORBE, M.; SPELLERS, R. From the margins to the center: Utilizing co-cultural theory in diverse contexts. In: GUDYKUNST W. (Ed.). *Theorizing about intercultural communication*. California: Sage Publications, 2005. p. 178–192.

PÉREZ, T. Fronteras imaginarias en América latina. La experiencia migratoria de haitianos en Chile. *RUMBOS T. S.*, Vol.3, n. 3, p. 69-82, 2008.

PRAHBU, N. S. There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, v.24. N. 2, p. 161–176, 1990.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ROJAS PEDEMONTE, N.; SILVA, C.; AMODE, N.; VÁSQUEZ, J.; ORREGO, C. Migración haitiana en Chile. *Boletín Informativo*. 1. Santiago: Departamento de Extranjería y Migración, 2016.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje de los profesionales. Madrid: Paidós, 1992.

SILVA, C. Y; BALLESTEROS, V. *Reportes migratorios: Población migratoria en Chile*. Departamento de Extranjería y Migración del Gobierno de Chile. 1997. Disponible en: < http://www.extranjeria.gob.cl/media/2017/09/RM_PoblacionMigranteChile.pdf>. Acceso 15 abr. 2018.

TOLEDO VEGA, G. Desarrollo pragmático en la interlengua de inmigrantes: El caso de haitianos aprendientes de español en Chile. *Revista de Lenguas Modernas*, n. 46, p. 81-103. 2016.

VALENZUELA, P.; RIVEROS, K; PALOMO, N.; ARAYA, I.; CAMPOS, B.; SALAZAR, C.; TAVIE, C. Integración laboral de los inmigrantes haitianos, dominicanos y colombianos en Santiago de Chile. *Revista de antropologías del Sur*, n. 2, p. 101-120, 2014.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, n. 220, p. 29-44, 1993.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. *Reflective teaching, an introduction*. London: Routledge, 2014.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO MECANISMO DE INCLUSIÓN PARA DOS JÓVENES HAITIANOS INSERTOS EN EL CONTEXTO EDUCACIONAL CHILENO¹

A LEITURA E A ESCRITA COMO MECANISMO DE INCLUSÃO PARA DOIS JOVENS HAITIANOS INSERIDOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL CHILENO

Ana Laura dos Santos Marques²

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos migratorios que se han dado en Chile en los últimos años llaman la atención de la sociedad tanto en relación con los aspectos cuantitativos como con los aspectos sociales que representan para el país. Según los datos oficiales del Departamento de Extranjería y Migraciones (DEM, 2017), son casi medio millón los inmigrantes que cuentan con permisos de residencia y visas temporarias en el año 2017. Se trata de un panorama bastante distinto de lo que se experimentaba al inicio de los años 2000, cuando, al hablar del término, este se consideraba solamente un proceso regional sudamericano, conformado por un flujo continuo de personas provenientes de países fronterizos como Argentina, Perú y Bolivia (SOLIVELLAS, 2008). Si bien la convivencia con los inmigrantes de estos países no ha estado exenta de situaciones de segregación social en áreas específicas, las cuales son comúnmente referidas por la prensa y por los mismos

¹ Revisado por César Leal Lecaros.

² Professora Assistente de Língua Portuguesa no curso de *Linguística Aplicada a la Traducción* da *Universidad de Santiago de Chile*. Doutoranda do programa de *Doctorado en Lingüística* da *Pontificia Universidad Católica de Chile*- Bolsista CONICYT. E-mail: ana.marques@usach.cl

actores involucrados (ROJAS et al 2016), es a partir del año 2013 que la llegada de inmigrantes procedentes de Haití pone en relieve las diferencias que esta población trae a Chile. De esta manera, factores como raza, lengua y cultura pasan a formar parte del discurso sobre la inmigración en la sociedad chilena.

Por una parte, los números destacados por la prensa expresan un panorama complejo, pues, al mismo tiempo en que ampliamente se destacan datos, números y estadísticas, no es fácil encontrar el respaldo para estas noticias en las páginas oficiales del gobierno de Chile. Así, por ejemplo, en los últimos meses se ha publicado en el país informaciones que saltan a la vista de la sociedad: “más de 4000 haitianos ingresan mensualmente a Chile”³, “hay un boom de nacimientos de inmigrantes”⁴, “Chile es el país latinoamericano donde más ha aumentado la inmigración”⁵, sin referencias directas a los informes en que se exponen estos números. Por otra parte, en el ámbito social, los impactos de la inmigración han forzado al gobierno a discutir temáticas de salud, vivienda, trabajo y educación, tal como se aprecia en el documento “Acciones de integración”⁶ preparado por el Departamento de Extranjería y Migración del Gobierno de Chile. En dicho documento, se presenta una serie de medidas para garantizar el acceso a derechos básicos sociales. Se especifica, por ejemplo, en el ámbito educacional, que los niños y jóvenes inmigrantes tienen derecho a ingresar, permanecer y progresar en el sistema escolar nacional, independiente de su origen o de la condición migratoria de sus padres. Además, las “Acciones de integración” apuntan a la igualdad de trato y de derechos a todos los alumnos de los establecimientos educacionales, con una orientación explícita sobre el “respeto” por las diferencias.

En el presente trabajo, se toma el referido documento poniendo énfasis en el aspecto educacional de las acciones propuestas para integrar a los extranjeros.

³ <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/11/12/830843/PDI-proyecta-que-en-2017-ingresaran-a-Chile-cerca-de-48-mil-haitianos.html>

⁴ <http://www.elmostrador.cl/destacado/2017/05/14/parir-en-negro-la-realidad-de-las-haitianas-que-son-madres-en-chile-2/>

⁵ <http://www.latercera.com/noticia/chile-pais-latinoamericano-donde-mas-ha-aumentado-la-inmigracion/>

⁶ <http://www.extranjeria.gob.cl/acciones-de-integracion/> http://www.extranjeria.gob.cl/filesa-pp/Of_07_1008_MINEDUC.pdf

De esta forma, se problematiza la inserción educacional de inmigrantes haitianos en Chile indagando sus motivaciones personales para el aprendizaje de la lectura y escritura en español. Para este fin, se propone examinar el relato de dos jóvenes inmigrantes haitianos en un programa de regularización de estudios de una escuela pública chilena. En este programa, hay aproximadamente 10 extranjeros matriculados que conviven con estudiantes chilenos en las mismas condiciones de estudio. Un número considerable de haitianos asiste regularmente a las clases y su dominio de la lengua española es bastante diverso, según los comentarios de los profesores. El plan de estudios contempla los contenidos regulares de los cuatro años de la enseñanza media en dos semestres lectivos, en seis horas de clases diarias, comprendiendo las áreas de lenguaje, ciencias, historia, matemáticas, química y biología e inserción laboral. El público objetivo está conformado por jóvenes y adultos, chilenos y extranjeros, que han dejado la escuela en alguna etapa de sus vidas y quieren retomar sus estudios con el fin de obtener el diploma de formación en la enseñanza media.

1.1 Objetivos

En los relatos que se presentan en esta investigación se destacan las dificultades lingüísticas para estos estudiantes jóvenes haitianos al insertarse en el contexto educacional público chileno. El hecho de que, voluntariamente hayan llegado a la escuela y se hayan inscrito en el programa de regularización de estudios, con sus motivaciones personales, y que la escuela, bajo las indicaciones de las “acciones para integración”, haya aceptado su matrícula, no significa que el proceso de acogida de estos estudiantes se esté desarrollando. No hay un programa especial de enseñanza del español para extranjeros y la visión monolingüe es prevalente en todos los programas. Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo es verificar el rol de la literacidad en español para estos jóvenes, es decir: cómo usan la lectura y la escritura para participar, como sujetos críticos y hábiles, en actividades comunicativas requeridas por una comunidad letrada (TOLCHINSKY, 2004; MARCUSCHI, 2010). Además, se establecen dos objetivos específicos: a) indagar cómo el contexto escolar promueve/apoya el aprendizaje del español para estos estudiantes, y b) interpretar la manera en que ellos se consideran “incluidos/excluidos” escolar y socialmente a partir del dominio de las prácticas de lectura y escritura.

Para alcanzar los objetivos planteados, esta propuesta se vale del referencial teórico de los estudios críticos del discurso, los cuales se concentran en revelar e interpretar las formas de ideología y poder que afectan el lenguaje y se traspasaban en los textos. Estos últimos son entendidos como realizaciones concretas de formas abstractas de conocimiento que se producen por medio de relaciones de interacción social (WODAK; MEYER, 2012). Además, consideran que los discursos son socialmente constituidos y constitutivos. De esta forma, los textos son las puertas de entrada para los estudios del discurso en la identificación, de construcción y crítica de las prácticas sociales.

1.2 Significados de los textos

La metodología de análisis considera el modelo de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) como herramienta que proporciona transparentar la relación entre las marcas lingüísticas y la interpretación de los eventos sociales (BOLÍVAR, 2007). En este marco conceptual, se admite que los significados de los textos confluyen por medio de estratos de realización y pueden ser interpretados en tres dimensiones o metafunciones: interpersonal, a través de la gramática del modo y de la modalidad; ideacional, a través de la gramática de la transitividad; y textual, a través de la gramática de tema y rema. Específicamente, se abordarán los significados de los textos de estos jóvenes haitianos desde el nivel discursivo-semántico, desde la metafunción interpersonal, lo que permite observar la construcción y organización del discurso a través de los sistemas de **VALORACIÓN** y **CONJUNCIÓN**. En estos sistemas se visualizan cómo los procesos de conexión internos y externos del texto (MARTIN; ROSE, 2007), se articulan con significados y valores presentes en el texto.

La siguiente sección, Fundamentación Teórica, se estructura en torno de las concepciones de lenguaje, discurso e ideología presentadas desde el campo del análisis crítico del discurso. La definición de contexto para los análisis propuestos se enmarca en las nociones de la LSF y se justifica esta elección desde el punto de vista de la interrelación entre el discurso y la interacción social. Se considera necesario resaltar esta interdependencia entre discurso y prácticas sociales para explicar la inserción escolar de los participantes en este estudio y el rol que la literacidad cumple para estos sujetos en su experiencia escolar chilena.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En esta sección, se establecen los tres referenciales teóricos que van a enmarcar los análisis propuestos para este trabajo: el análisis crítico del discurso, los supuestos lingüísticos, la definición de contexto, los fundamentos teóricos de la LSF para los análisis de los sistemas de **VALORACIÓN** y **CONJUNCIÓN**. Finalmente, se describen las nociones de “inclusión” y “exclusión” que serán aplicadas a los análisis. A modo de contextualización y justificación de este trabajo, previo a la presentación del marco conceptual descrito, se harán algunas consideraciones sobre la inmigración haitiana en Chile.

2.1 Consideraciones sobre la inmigración haitiana en Chile

La investigación de Rojas et al (2016) acerca de la inmigración haitiana en Chile establece precisamente la dimensión del “desconocido” en los discursos oficiales en el país y en las acciones de integración propuestas desde el ámbito gubernamental. Lo nuevo de este flujo migratorio es representado por factores de raza, lengua y situación social, lo que implica un alejamiento mutuo entre chilenos y haitianos. Por este motivo, es frecuente el abordaje analítico de la migración haitiana desde la prensa considerando el datos históricos y sociales, tal como expone Handerson (2015). Para este autor, Haití ha pasado por cuatro grandes flujos migratorios que impactaron en su población y siguen siendo justificaciones para la diáspora. El primer gran movimiento se dio en el inicio del siglo XX, con la ocupación norteamericana en Centroamérica y Caribe y la necesidad de mano de obra para la producción del azúcar. El segundo se enmarca en el contexto final de la segunda guerra mundial, en que el poderío norteamericano impone el aprendizaje del inglés en las escuelas haitianas y se establece entre la población de mejores recursos la necesidad de enviar sus hijos a Estados Unidos. El tercer momento, a fines de los años 90, está marcado por intentos de la población haitiana de escapar del gobierno de Jean Aristide. Fueron destacados en la prensa los trágicos naufragios en los intentos de llegar a Estados Unidos por el océano. El cuarto y último flujo se da después del año 2010, en un contexto de crisis económica, alimentaria, política y social agravado por el terremoto en este mismo año. Es así como los haitianos empezaron a buscar nuevas salidas migratorias que no resultasen tan complejas como el “sueño americano”. El estudio de Rojas et al

(2016) reveló que la elección de Chile como alternativa en la ruta de escape por parte de los haitianos se debía a la relativa facilidad para la obtención de visas de trabajo y de residencia, en comparación con los requisitos establecidos por Estados Unidos, República Dominicana o Canadá. Además, según las opiniones de los haitianos encuestados en el referido estudio, Chile tendría una mejor estabilidad económica que Brasil.

Chile no se ha caracterizado históricamente por ser receptor de grandes contingentes de inmigrantes y los números de esta población nunca han sido muy expresivos en las estadísticas oficiales (SOLIVELLAS, 2008). Según el *Informe del Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo (Obimid) Julio/agosto 2016. La Migración en Chile: Breve reporte y caracterización*, publicado en la página del Departamento de Extranjería y Migración, las posibilidades de que un extranjero se establezca en el país dependen de su ingreso y de la obtención de un contrato de trabajo. De acuerdo con lo establecido en el referido informe del DEM, la mayor parte de las visas otorgadas a los haitianos han sido visas de trabajo.

2.2 El Análisis Crítico del Discurso

Se justifica la inserción de esta investigación en el campo de los Estudios Críticos del Discurso (ECD) debido a su pretensión de comprender el discurso como práctica social de uso de la lengua (WODAK; MEYER, 2012, p. 6) en que el rol de los participantes revela sus motivaciones, creencias, conflictos y experiencias como inmigrantes en Chile. En los análisis de los relatos de los inmigrantes haitianos se consideran sus voces contrastadas con la visión de la institución escuela, sus percepciones acerca de su inclusión y/o exclusión. Se entiende que, por medio del discurso, es posible relacionar de modo dialéctico los eventos y situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo moldean. Los ECD se basan en la interdisciplinariedad para mirar los fenómenos que son generados a través del uso de la lengua, “para comprender su función al constituir y transmitir conocimientos, en la organización de las instituciones sociales o en el ejercicio del poder” (WODAK; MEYER, 2012, p.7). Al reflexionar sobre los relatos de dos inmigrantes, sus textos deben ser interpretados desde tres ámbitos: como registros de sus experiencias, pues son participantes involucrados en producir y reproducir

textos (KRESS, 2014, p. 37), como implicaciones para su inserción en la sociedad con el dominio de la lengua y como textos organizados y estructurados (BOLÍVAR, 2007, p. 251).

La concepción de lengua que orienta este trabajo consiste entenderla como prácticas sociales en contexto de uso para la producción de significados. El contexto de uso se refiere tanto al uso de la gramática como a la interacción en sí. De esta forma, se considera el discurso desde una perspectiva social, pues este corresponde a una articulación entre las realizaciones discursivas, los textos, y las prácticas sociales para vehicular, producir y reproducir significados (WODAK; MEYER, 2012). Por lo tanto, se consideran los textos como las puertas de entrada para los estudios del discurso en la identificación y crítica de las prácticas sociales.

2.3 El contexto

Para situar teórica y metodológicamente este trabajo es necesario considerar la noción de contexto. Al enfocar los análisis propuestos en los relatos de los inmigrantes haitianos en el contexto escolar chileno y verificar sus motivaciones relacionadas con el dominio de la literacidad en español, se revelan las experiencias de su proceso de inmigración. Se resalta el doble rol que estos relatos traen para este estudio. En primer lugar, los textos son vistos como una actividad social, es decir, los relatos representan la evaluación de experiencia personal de estos sujetos en su inserción escolar. En segundo lugar, los relatos poseen una estructura textual que permiten constituirse como tal. Es este doble rol permite enfocar los análisis de estos textos relacionando el contexto social y el discurso de estos inmigrantes. Para tal tarea, es fundamental una descripción de la evidencia lingüística (BOLÍVAR, 2007, p. 272) y la descripción del contexto social en que se insertan los inmigrantes encuestados. Por lo tanto, el contexto es una categoría clave para interpretar sus discursos. Entre las posibilidades de entender esta noción, la perspectiva socio-semiótica propuesta por la Lingüística Sistémico-Funcional ofrece un referencial sólido para entender el uso de la lengua en este contexto social.

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) ha relacionado el contexto con su forma de “estar en los textos”, en qué aspectos es importante o marca la diferencia cuando usamos el lenguaje para producir significados (EGGINS, 1994, p. 52). Para Schleppegrell (2012, p. 21), la producción de significados es un proceso

por medio del cual la lengua moldea y es moldeada por los contextos. Según esta perspectiva socio-semiótica, para entender el contexto es necesario considerar su estratificación, la cual representa como el mundo social tiene una expresión lingüística, con sus significados y funciones en los textos. De este modo, se reconoce el contexto de situación, relacionado con las funciones sociales del uso del lenguaje, y el contexto de cultura, limitado por aspectos históricos, culturales ideológicos. En este último, más abstracto en relación con el contexto de situación, se conforman lo que conocemos como géneros del discurso, los cuales contienen una estructura culturalmente establecida, así como modelos de producción y realización.

Para la LSF, los textos son mucho más que un conjunto de cláusulas al mismo tiempo que son menores que la cultura (MARTIN; ROSE, 2007, p. 4). En este sentido, la propuesta es ir más allá de la gramática para entender el efecto del contexto en la producción y organización de los textos, articulando la comprensión de la gramática (las marcas lingüísticas) con teorías sociales que expliquen el significado de los textos. La relación entre cultura, significado y realización textual con el contexto social es presentada por medio de una operación en diferentes niveles de abstracción. La cultura sería la forma más abstracta que el texto, los significados que ella imprime en los textos son más abstractos que la forma de realización textual (*wordings*). Por medio de los estratos, representados por círculos concéntricos, los contextos sociales son realizados como textos que, por su vez, son realizados por cláusulas. El contexto, según esta perspectiva es superviniente, es decir, no se encuentra fuera del lenguaje, sino que está relacionado con el lenguaje, desde un nivel de mayor abstracción – la realidad semiótica – con un nivel de menor abstracción, la lengua.

Eggins (1994) y Ghio&Fernández (2008) muestran cómo el contexto de situación es usado para representar las relaciones entre los hablantes, construir la experiencia de actividad social y organizar estas representaciones, conformando un discurso significativo. Los usuarios están permanentemente seleccionando en la red sistémica -la lengua- los recursos por medio de los cuales van a producir en sus textos estas categorías abstractas del contexto. En sus producciones siempre se podrán reconocer tres funciones de la lengua en contextos sociales, conocidas como las tres metafunciones: ideacional, interpersonal y textual, las cuales se refieren a establecer las relaciones, representar la experiencia y organizar el

discurso como un texto significativo. Los usuarios seleccionan simultáneamente los tres tipos de significados para construir sus textos. De esta manera, el contexto está directamente relacionado con la producción del lenguaje y el lenguaje con la conformación del contexto. Esto quiere decir que hay una relación dialéctica en la articulación de la realización lingüística y del mundo social.

2.4 Los fundamentos teóricos de la LSF para los sistemas de VALORACIÓN y CONJUNCIÓN

La LSF considera la estratificación del sistema de la lengua un modo de entender los efectos de la interrelación que se da entre el contexto, la cultura y los textos. Los significados se conforman por medio del proceso de realización (MARTIN; ROSE, 2007), que corresponde a una relación entre los estratos de contenido y de expresión.

Para el abordaje del significado, el plan del contenido semántico de los textos puede darse por la comprensión del estrato semántico-discursivo articulado con las tres metafunciones en el uso de la lengua. Precisamente en este nivel, el foco está en identificar cómo se da la organización discursiva (cómo se presentan los participantes, los eventos); cómo los eventos son conectados a otros en términos de tiempo, causa, contraste, similitud; cómo los participantes son referidos como parte de un todo y cómo se organizan los turnos para la negociación de informaciones y cómo la evaluación se establece en el texto. Todas estas posibilidades identificadas en el texto forman parte de los sistemas semánticos que determinan los significados. Estos sistemas conforman conjuntos de recursos para representar cómo el uso de la lengua presenta y articula el discurso (Martin & Rose, 2007, p. 17): **VALORACIÓN, IDEACIÓN, CONJUNCIÓN, IDENTIFICACIÓN, PERIODICIDAD y NEGOCIACIÓN**. Para los propósitos de este trabajo, los sistemas **VALORACIÓN** y **CONJUNCIÓN** son especialmente útiles como herramientas de análisis, pues permiten enfocar la valoración de la experiencia personal de los inmigrantes en su inserción escolar y la estructura textual de los relatos.

El sistema **CONJUNCIÓN** enfoca las “interconexiones entre las actividades – reformulándolas, adicionándolas, secuenciándolas, explicándolas, entre otros procesos” (MARTIN; ROSE, 2007, p.17). De acuerdo con esta definición,

la LSF entiende este sistema como un conjunto de significados que organizan las secuencias de actividades, por un lado, y el texto por otro lado, garantizándole la lógica en la presentación de las informaciones. Para representar esta organización, se reconocen las conjunciones internas – las que conectan los pasos lógicos internos del texto – y las conjunciones externas, las que relatan actividades. Tanto las conjunciones internas como las externas son responsables de garantizar las relaciones lógicas de adición, comparación, tiempo y consecuencia de los acontecimientos en el texto.

El sistema **VALORACIÓN** se relaciona con la evaluación, es decir, las actitudes, sentimientos y valores que están involucrados en los textos. Se refiere al tipo interpersonal de significado (metafunción interpersonal) que puede ser revelado por medio de variaciones prosódicas, de marcas lingüísticas - en el estrato léxico-gramatical - que están presentes en las interacciones sociales construidas en el texto (MARTIN; ROSE, 2007, p. 17). Este sistema se ocupa de los recursos lingüístico-gramaticales expresados por los hablantes relacionados con sus actitudes, evaluaciones, emociones y un conjunto de recursos que permiten posicionarse de manera subjetiva e interpersonal en los textos (WHITE, 2000). En palabras de Martín y White (2005), el aspecto interpersonal está presente en el lenguaje por medio de la postura adoptada por los escritores/hablantes tanto en relación con el material que presentan como en relación con aquello que comunican. La evaluación está presente en todos los discursos y es la “macro-categoría para explicar la subjetividad” (BOLÍVAR, 2007, p.254), dado que, expresar la lengua obligatoriamente implica elegir entre una gama de opciones entre las distintas formas de ver el mundo.

En el sistema de **VALORACIÓN** se encuentran los subsistemas de actitud, compromiso y gradación. El primer, actitud, se refiere a los valores emocionales y/o afectivos expresados por los hablantes. El segundo, **COMPROMISO**, se refiere a los recursos que posicionan la voz de los hablantes, es decir, los recursos que evidencian voces “más o menos monoglósicas o heteroglósicas que eligen los autores para construir respuestas solidarias, contestatarias, desafiantes, complacientes, entre otras” (OTEÍZA, 2014, p. 118). El último, **GRADACIÓN**, se refiere a los valores que los hablantes imprimen en sus discursos para graduar la fuerza de sus emisiones o el foco de sus categorizaciones semánticas (WHITE, 2000).

Para el presente estudio, los análisis lingüísticos de los relatos de los jóvenes haitianos acerca de su participación en el contexto escolar chileno están orientados a identificar cómo los procesos de conexión y valoración en los textos permiten trasparecer aspectos relacionados con su integración a la sociedad chilena por medio del dominio de la lectura y de la escritura.

3. METODOLOGÍA

Esta propuesta busca entender el rol de la literacidad en español para dos inmigrantes haitianos por medio del análisis de sus relatos. Para este fin, se organiza en torno a una sección de un grupo focal, método de las investigaciones cualitativas que permite reunir a los participantes de este estudio y obtener la expresión de sus experiencias con algunas preguntas clave para que respondan y hablen entre sí, exponiendo sus puntos de vista. Tal como apuntan Kamberelis y Dimitrialis (2011), en los grupos focales es posible encorajar a los individuos a hablar de temas que en una entrevista serían más delicados de expresar. Cabe mencionar que para conformar un estudio en que los inmigrantes pudiesen compartir sus experiencias se empleó la técnica de muestreo de bola de nieve: algunos estudiantes extranjeros fueron invitados a participar del grupo focal y podrían extender la invitación a otros colegas del colegio que también pudiesen contar sobre su experiencia. Finalmente, el grupo focal estuvo conformado por 3 haitianos, 1 colombiano y 1 venezolano. Uno de los haitianos, recién llegado al país, asistía a sus primeras clases en el colegio y necesitaba el apoyo de sus compañeros para comprender y expresarse en el grupo focal. Debido a eso, su relato no fue analizado en el presente trabajo.

Los estudiantes extranjeros emitieron sus opiniones acerca de la escuela tras establecer una relación de confianza con sus compañeros de colegio, compartiendo sus experiencias como inmigrantes. Tanto los nombres como los datos personales de los participantes en este estudio no fueron usados como parte de los análisis.

Las preguntas de investigación que orientan este trabajo son:

- a) ¿Cuáles son las motivaciones de estos jóvenes para el desarrollo de su literacidad en español como lengua extranjera?
- b) ¿Cuáles son sus percepciones acerca de su inclusión/exclusión en las prácticas escolares?

Para lograr contestarlas en la sección del grupo focal, las preguntas que orientan la situación de interacción son: **Relaten cómo ha sido su experiencia en el colegio: ¿Cómo evalúan las actividades en que leen y escriben en español en las asignaturas? ¿Los profesores y los demás estudiantes los han apoyado en este aprendizaje? ¿Cómo es este apoyo?**

Para los análisis, el modo cómo estos jóvenes estructuran sus relatos en el intercambio de experiencias es enfocado desde la perspectiva de la LSF, con el objetivo de identificar los significados que estos textos pueden revelar por medio los sistemas de **VALORACIÓN y CONJUNCIÓN**. Los textos de estos sujetos como productos sociales permiten una reflexión acerca de su inserción social y cultural en Chile.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los análisis de los datos presentados a continuación constituyen una posibilidad de abordar los significados de los textos producidos por dos jóvenes inmigrantes haitianos insertos en el contexto escolar chileno. Para los propósitos de este trabajo, se priorizan los extractos de las interacciones que representan las reflexiones de estos jóvenes acerca del rol de la literacidad en español L2; cómo el contexto escolar en que están insertos promueve/apoya el aprendizaje de la L2 y cómo se consideran incluidos o excluidos escolar y socialmente a partir del dominio de las prácticas de lectura y escritura.

Los extractos de los textos están reunidos en tablas cuya estructura permite visualizar los sistemas semánticos de **VALORACIÓN y CONJUNCIÓN** en las producciones de los estudiantes⁷.

4.1 Relato 1

En el relato 1, el estudiante haitiano comenta sobre sus experiencias en el colegio y sus dificultades en la asignatura Lenguaje. El colegio es el lugar donde

⁷ En los anexos, están considerados todos los análisis en tablas.

puede aprender “más español”, pero las interacciones sociales ganan importancia como espacios de aprendizaje de la lengua.

Yo necesito aprender español.

También necesitas... eh... una persona hablar muy bien español para entrevista, (para pasar) es muy fácil

También yo voy a la escuela por eh... buscar un trabajo mejor porque una persona que no va en el colegio o no va en la escuela no puedo tener un trabajo mejor. Pero sin escuela, no puede hacer nada.

(Risas) más difícil para mí acá en el colegio es lenguaje. Porque no me gusta al profesor de lenguaje. Porque sí... sólo eso

Porque más fácil para mí es física y matemáticas. Porque allá en Haití yo era... yo trabajaba como profesor de matemáticas

...Los profesores más buenos con otros, porque yo dice que no me gusta al profesor de lenguaje, porque las explicaciones ... eh... inglés tampoco...pero, por ejemplo, el profesor de matemática, de física e inserción laboral explican muy bueno. Y otros, más o menos.

Cómo ejemplo, el profesor de lenguaje siempre que llega a la clase da solamente una tarea, no más. Solamente una tarea. No tiene explicación...no explica nada.

Y el libro leo en mi casa. Mi compañera de mi trabajo también me ayuda mucho para aprender más español.

Las actividades de leer y escribir en el colegio son buenas, ayudarme mucho a aprender más español y me sirve también para entender los textos chilenos.

Algunos profesores me han explicado las cosas varias veces para yo poder entender.

Mis compañeros me han hablado siempre conmigo y explicarme cuando yo no entiendo varias veces. En la iglesia aprendo español.

4.1.2 Tabla de análisis
Tabla de análisis 1

ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA (Qué y quiénes son evaluados)	INSCRIPCIONES Y EVOCACIONES DE VALORACIONES	Discurso analizado	sistema de valoración Actitud afecto juicio apreciación	sistema de valoración Compromiso monoglosia heteroglosia	sistema de valoración Gradación foco fuerza	sistema de conjucción conjunctiones externas/ conjunctiones internas metáforas gramaticales ideacionales, lógicas
¿Cómo es tu experiencia en Chile? ¿Y en la escuela?						
Una persona hablar	muy bien (inscrita)	Yo necesito aprender español.	-va APRECIACIÓN: Capacidad (evocada)	HETEROGLOSIA: Contracción dialogica, Proclamación: Pronunciamento "yo necesito aprender español"	--	--
(si la persona habla español en una entrevista logra pasar)	muy fácil (inscrita)	También necesitas... eh... una persona hablar muy bien español para entrevista, (para pasar) es muy fácil	+va APRECIACIÓN: N: Capacidad (inscrita) +va APRECIACIÓN: Capacidad (inscrita)	HETEROGLOSIA: Contracción dialogica, Respaldo "una persona necesita hablar muy bien español para entrevista"	Fuerza, alta: intensificación "muy bien" (coupling) Fuerza, alta: intensificación "muy fácil" (coupling)	PARA + Infinitivo (INT-PROP) PARA + Infinitivo (EXT-PROP)

<p>un trabajo</p>	<p>mejor (inscrita)</p>	<p>También yo voy a la escuela por ch... buscar un trabajo mejor porque una persona que no va en el colegio o no va en la escuela no puedo (<i>sic</i>) tener un trabajo mejor. Pero sin escuela, no puede hacer nada.</p>	<p>+va APRECIACIÓN: Valuación (inscrita)</p>	<p>HETEROGLOSIA: Contracción dialógica, Proclamación: Respaldo</p>	<p>Fuerza, alta: intensificación “trabajo mejor” (coupling) Fuerza, alta: intensificación “tener un trabajo mejor”</p>	<p>POR + infinitivo (INT-PROP) TAMBIÉN (INT-AD) PORQUE (INT -caus.expect) PERO (EXT-Comparación)</p>
<p>¿Hay alguna materia difícil en la escuela?</p>						

<p>lenguaje</p>	<p>Más difícil (inscrita)</p>	<p>-va APRECIACIÓN: Valoración (inscrita)</p>	<p>HETEROGLOSIA: Contracción dialogica, Proclamación: Pronunciamento</p>	<p>Fuerza, alta: intensificación “más difícil” (coupling)</p>	<p>PORQUE (INT- causa.cons)</p>
<p>física y matemáticas</p>	<p>fácil (inscrita) ;Sí (risas) Más difícil para mí acá en el colegio es lenguaje. Porque no me gusta al profesor de lenguaje. Porque sí... sólo eso Porque más fácil para mí es física y matemáticas. Porque allá en Haití yo era... yo trabajaba como profesor de matemáticas</p>	<p>-va AFECTO: Insatisfacción (inscrita) +va APRECIACIÓN: Valoración (inscrita)</p>	<p>HETEROGLOSIA: Contracción dialogica, Refutación: Negación HETEROGLOSIA: Contracción dialogica, Proclamación: Pronunciamento</p>	<p>Fuerza, media: “no me gusta” Fuerza, baja: “sólo eso” Fuerza, alta: Intensificación “más fácil”</p>	<p>PORQUE (INT- causa.cons) PORQUE (EXT- causa.expect) PORQUE (EXT- causa.expect)</p>

4.2 Relato 2

En el Relato 2, la estudiante haitiana revela su propósito de estudiar una carrera universitaria en Chile y el problema de la no convalidación de sus estudios realizados en Haití. Su actitud se traduce en un esfuerzo personal, “para aprender” y para seguir con sus proyectos personales en el país.

Yo quiero estudiar porque quiero seguir estudiando, hacer una carrera en la psicología. Yo estaba estudiando en Haití, porque estoy en Chile quiero hacer mi estudio universitaria y no había convalidación entre Chile y Haití, por eso estoy en el colegio.

Con mis estudios quiero ayudar a comprender las personas y especialmente los jóvenes que tienen problema social.

Cuando leo en el colegio, pienso que me ayuda mucho porque me gusta la lectura y aprender idiomas. Por mis tareas del colegio, tengo que escribir mucho, siempre cuesta porque quiero esforzarme para hacerlo mejor, para aprender. En mi vida diaria yo escribo en francés.

Los profesores no me apoyan tanto, no tanto. Si no entiendo una palabra, yo pido otra explicación de una manera o otra.

Mis compañeros me ayudan cuando tengo dudas en español solamente si yo pido ayuda.

4.2.1 Tabla de análisis Tabla de análisis 2

ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA (Qué y quiénes son evaluados)	INSCRIPCIONES Y EVOCACIONES DE VALORACIONES	Discurso analizado	sistema de valoración Actitud afecto juicio apreciación	sistema de valoración Compromiso monoglosia heteroglosia	sistema de valoración Gradación foco FUERZA	SISTEMA DE CONJUNCIÓN CONJUNCIÓN EXTERNAS/ CONJUNCIÓNES INTERNAS METÁFORAS GRAMATICALES IDEACIONALES, LÓGICAS
(Continuidad de los estudios)	<i>(la importancia del estudio) evocada</i>	Yo quiero estudiar porque quiero seguir estudiando, hacer una carrera en la psicología. Yo estaba estudiando en Haití, porque estoy en Chile quiero hacer mi estudio universitaria y no había convalidación entre Chile y Haití, por eso estoy en el colegio.	+va: APRECIACIÓN: valuación	HETEROGLOSIA: Contracción dialógica, Proclamación: Pronunciamento "Yo quiero estudiar porque quiero seguir estudiando, hacer una carrera en la psicología" HETEROGLOSIA: Contracción dialógica, Refutación: Negación	--	POR ESO: (INT- caus. expect) Y(INT-AD)

<p>(la lectura en el colegio)</p>	<p>(ayuda a aprender) evocada</p>	<p>Cuando leo en el colegio, pienso que me ayuda <u>mucho</u> porque me gusta la lectura y aprender idiomas. Por mis tareas del colegio, tengo que escribir <u>mucho</u>, <u>siempre</u> cuesta porque quiero esforzarme para hacerlo <u>mejor</u>; para aprender. En mi vida diaria yo escribo en francés.</p>	<p>+va: APRECIACIÓN: valuación</p>	<p>HETEROGLOSIA: Contracción dialógica, Proclamación: Acuerdo, afirmación “pienso que me ayuda mucho porque me gusta la lectura y aprender idiomas”</p>	<p>Fuerza, alta: Intensificación “me ayuda mucho” Fuerza, alta: Intensificación “escribir mucho” Fuerza, alta: Intensificación “siempre cuesta” Fuerza, alta: Intensificación “hacerlo mejor”</p>	<p>PORQUE (INT-caus. expect) PARA + Infinitivo (INT-PROP)</p>
-----------------------------------	--	---	--	---	--	--

4.3 Discusiones

El aprendizaje del español para estos inmigrantes haitianos es necesario para su inserción laboral en Chile. En los relatos, dominar la lengua es un punto de ventaja para tener mejores oportunidades de trabajo, por ejemplo, aprobando algún proceso de selección en una instancia de entrevista laboral, como se observa en el fragmento:

Ejemplo 1:

una persona necesita hablar muy bien español para (pasar en) entrevista es muy fácil pasar en la entrevista. Una persona sin escuela no puede hacer nada.

Las valoraciones positivas acerca del aprendizaje de la lengua en general y de las posibles mejores oportunidades que la escolarización les puede traer a estos dos jóvenes inmigrantes son destacables en los relatos analizados. En estos textos, se resaltan los usos de los adverbios *muy*, *más*, *mucho*, que permiten observar el funcionamiento de las valoraciones desde el subsistema **GRADACIÓN**. En primer lugar, la frecuencia de uso de adverbios permite constatar la construcción significados de sus percepciones y motivaciones para su inserción escolar y aprendizaje de la lengua. En segundo lugar, la evaluación por medio de una gradación en sus opiniones pareciera estar más conectada con la modalidad oral, propia de estos relatos.

Ejemplo 2:

Las actividades de leer y escribir en el colegio son buenas, ayudarme mucho a aprender más español y me sirve también para entender los textos chilenos.

Mientras que consideran el aprendizaje de la lengua como una herramienta para lograr sus objetivos, el rol de la literacidad se sitúa, principalmente, en el ámbito escolar, es decir, comprender los contenidos de las asignaturas del colegio. Además, leer y escribir en español también son referidos a una “participación

en actividades comunicativas requeridas por la sociedad” (Marcuschi, 2010): el hecho de que tengan que “entender los textos chilenos” los motiva a practicar en sus casas, usar recursos de internet y solicitar apoyo de sus colegas de trabajo o del colegio para aprender más.

Es precisamente en el ámbito escolar que los procesos de inclusión y exclusión sociales son referidos por estos jóvenes. Sus expectativas en cuanto al aprendizaje de la lengua española y al dominio de la lectura y de la escritura son confrontadas con las prácticas pedagógicas de los profesores. No siempre su presencia en sala de clase como alumnos que no dominan la lengua española es percibida por los profesores, quienes estructuran sus asignaturas considerando que todos los estudiantes tienen una base común de lengua. Si, por un lado, la institución acoge el interés de estos estudiantes haitianos en seguir con su proceso de escolarización, por otro lado, en la sala de clase, la apreciación que estos estudiantes tienen es que la metodología de algunos de los profesores no los beneficia para la consecución de sus objetivos:

Ejemplo 3:

Cómo ejemplo, el profesor de lenguaje siempre que llega a la clase da solamente una tarea, no más. Solamente una tarea.

La repetición del adverbio “solamente”, acompañado de una expresión de realce, “no más”, revela la exclusión que el estudiante percibe en este contexto: sus expectativas en cuanto a este curso van más allá de “hacer tareas”, pues él entiende que sería el contexto de aprendizaje de la lengua. Sin embargo, el profesor favorece la presencia de los alumnos hispanohablantes, pues sus necesidades se difieren de las de los haitianos en cuanto a los propósitos de dominio y conocimiento del español. Estas reflexiones de los estudiantes haitianos demuestran su percepción de las formas de inclusión/exclusión a las cuales están expuestos en el colegio. Requieren de otros tipos de instrucción, sin embargo, las prácticas pedagógicas de los profesores no las contemplan. En sus relatos, mencionan que, para aprender español, las organizaciones vinculadas a iglesias han sido de mayor ayuda que el colegio – “un lugar para practicar la lengua”.

En cambio, las valoraciones negativas acerca del contexto escolar en que se insertan al mismo tiempo en que los ha demandado un mayor esfuerzo, no los ha desmotivado, tal como afirman los dos jóvenes inmigrantes. Aunque que no reciban un apoyo directo de los profesores y de los demás estudiantes, ellos entienden que deben “pedir ayuda” cuando no entienden. Lo que se evidencia con esta forma de solucionar los problemas de comprensión del día a día escolar es que la lengua es aún una barrera para su mejor desempeño en las distintas asignaturas.

Ejemplo 4:

Mis compañeros me ayudan cuando tengo dudas en español solamente si yo pido ayuda.

Y el libro leo en mi casa. Mi compañera de mi trabajo también me ayuda mucho para aprender más español.

La expectativa de desarrollo de su literacidad es referida como dependiente de un esfuerzo personal, de una alta motivación para la consecución de sus metas como inmigrantes en Chile.

Ejemplo 5:

En Haití yo era...yo trabajaba como profesor de matemáticas. Y acá estoy estudiando porque la titulación allá en Haití no sirve acá en Chile. No hay convalidación.

Yo estaba estudiando en Haití, porque estoy en Chile quiero hacer mi estudio universitaria (*sic*) y no había convalidación.

De esta forma, estos estudiantes demuestran tener un rol de agentes en su proceso de escolarización, ya que en la escuela pareciera no ser posible lograr mayor apoyo. Sus propósitos con el proceso de regularización de estudios es parte de su interés en desarrollarse profesionalmente en el país.

5. REFLEXIONES FINALES

Este trabajo tuvo como objetivo verificar el rol de la literacidad en español para dos jóvenes haitianos insertos en el contexto escolar chileno por medio de una discusión suscitada en un grupo focal. En sus relatos se constata que sus expectativas y motivaciones personales son confrontadas con las prácticas pedagógicas del colegio en que se encuentran matriculados. Por un lado, reconocen el valor de las actividades de lectura y escritura en las distintas asignaturas que deben cursar como propiciadoras de su aprendizaje de la lengua. Por otro lado, perciben muchas diferencias en la metodología de los profesores, quienes desconsideran su rol de aprendientes de una L2. La escuela les ha permitido continuar sus estudios. Sin embargo, no ha contemplado prácticas de inserción más efectivas para estos jóvenes por medio del desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Pareciera también omitir que gran parte de las dificultades de estos estudiantes con las actividades escolares (las clases de lenguaje, de inglés, de historia), se debe al incipiente dominio de la lengua española. Los estudiantes, a su vez, motivados por perspectivas de mejores trabajos e inserción en Chile, aunque perciban el poco apoyo ofrecido por el contexto escolar, defienden que la falta de habilidades lingüísticas en la L2 debe ser subsanada por esfuerzo personal.

Por los relatos de estos estudiantes haitianos, aspectos relacionados con las particularidades de la inmigración en Chile son también revelados. Sus motivaciones indican que lo que pretenden con su inserción escolar es dar una continuidad a sus proyectos personales, los cuales fueron interrumpidos por su llegada al país y por la imposibilidad de validar sus títulos o grados ya obtenidos. Esto significa que la búsqueda de mejores oportunidades es parte de sus objetivos para alcanzar su “inclusión” en la sociedad chilena.

La inmigración haitiana representa para Chile un fenómeno social que ha tenido impacto en los discursos, eventos y práctica sociales (FAIRCLOUGH, 2003). En el ámbito escolar, las orientaciones contenidas en el documento “Acciones de integración” para garantizar los derechos sociales básicos de los inmigrantes han significado una apertura de puertas de la institución. Mientras que matricularse en una escuela es “fácil”, la permanencia de estos inmigrantes es marcada por procesos de exclusión: no hay proyectos pedagógicos para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, sus dificultades con los contenidos se resuelven con

esfuerzo propio o con alguna ayuda de los compañeros hispanohablantes, mientras que los conocimientos previos que poseen son desconsiderados en las clases.

La comprensión de los procesos de inmigración debe darse de modo contextualizado, pues este flujo de personas se relaciona con factores sociales, culturales, económicos y políticos. El análisis propuesto en este trabajo muestra cómo las experiencias personales de estos estudiantes en la escuela, sus necesidades y motivaciones para aprender la lengua deben ser particularizados como aspectos de la inmigración haitiana en Chile. Además, el ejercicio de analizar sus relatos permite entender desde la expresión lingüística aspectos de inclusión y exclusión que estos individuos vivencian en la sociedad chilena. Otros análisis que vinculen los ECD con áreas de educación, sociología y psicología deben ser desarrollados en el marco del contexto migratorio actual de Chile para abordar la complejidad que los procesos de acogida e inclusión generan en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLÍVAR, A. El análisis interaccional del discurso: del texto a la dinámica social. En: BOLÍVAR, A. **Análisis del Discurso: ¿Por qué y para qué?** Caracas: Los Libros de El Nacional, 2007. p. 249- 275.

EGGINS, S. Register. Context of Situation. En: EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London/NewYork: Continuum, 1994. p. 49-80

FAIRCLOUGH, N. Texts, social events and social practices. En: FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse. Textual analysis for social research**. London:/NewYork: Routledge, 2003. p. 21-38.

FAIRCLOUGH, N. Language, ideology and power. Introduction. En: FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. London:/NewYork: Routledge, 2013. p 23-29.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, D. Antecedentes y fundamentos de la Lingüística Sistémico Funcional. En: GHIO, E. & FERNÁNDEZ, D. **Lingüística sistémico funcional. Aplicaciones a la lengua española**. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2008. p. 1-29.

HALLIDAY, M. & MATTHIESSEN, C. M.I.M. Clause as representation. En: HALLIDAY, M. & MATTHIESSEN, C. M.I.M. **An Introduction to Functional Grammar**. Routledge: London/New York, 2014. p. 211-356.

HANDERSON, J. Diáspora. As dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa. Tesis Doctorado en Antropología Social. Museu Nacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

KAMBERELIS, G. & DIMITRIADIS, G. Focus Groups: contingent articulations of pedagogy, politics and inquiry. En: DENZIN, N. K. Y LINCOLN, Y.S. **The Sage Handbook of qualitative research**. Sage: London/New York, 2011, p 545-567.

KRESS, G. Multimodal discourse analysis. En: GEE, J. P. & M. HANDFORD (Eds.). **The Routledge Handbook of Discourse Analysis**. London/ New York: Routledge, 2012, p. 35-50.

MARTIN, J. & ROSE, D. Interpreting social discourse. En: MARTIN, J. & ROSE, D. **Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause**. London/ New York: Continuum/ Bloomsbury, 2007, p.1-24.

MARTIN, J. & ROSE, D. Conjunction: logical connections. En: MARTIN, J. & ROSE, D. **Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause**. London/ New York: Continuum/ Bloomsbury, 2007, p. 115-155.

MARTIN, J. R. & WHITE, P. Introduction. En: MARTIN, J. R. & WHITE, P. **The Language of Evaluation. Appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan, 2005. p. 1-41.

MOUNTIAN, I & ROSA, M. D. O outro: análise crítica de discursos sobre imigração e gênero. En: **Revista Psicologia USP**. Vol. 26, n. 2, 2015, p. 152-160.

OTEÍZA, T. “Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno”, **Discurso & Sociedad** 8 (1), 2014, p. 109-136.

PARDO, N. Representación de los actores armados en conflicto en la prensa colombiana. **Forma y Función**. N. 18, 2005. p.167-196.

ROJAS, N.P.; R; SILVA, C; AMODE, N.; y VÁSQUEZ, J.; ORREGO, C. Boletín Informativo. Departamento de Extranjería y Migración. No. 1. Migración haitiana en Chile, 2016. Documento electrónico. <http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/09/boletin-1.pdf> Acceso en mayo de 2016.

ROJAS, N. P. & SILVA, C. La migración en Chile: breve reporte y caracterización: Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo, OBIMID. Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Universidad Pontificia Comillas. 2016. Documento electrónico. http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe_julio_agosto_2016.pdf. Acceso en mayo de 2016.

SCHLEPPEGRELL, M. Systemic Functional linguistics. En: GEE, J. P. & M. HANDFORD (Eds.). **The Routledge Handbook of Discourse Analysis**. London/ New York, 2014. p. 21-34.

SOLIVELLAS, M. F. J. Inmigrantes en Chile: La exclusión vista desde la política migratoria chilena. III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, ALAP: Córdoba –Argentina, del 24 al 26 de septiembre de 2008.

WHITE, P. Un recorrido por la teoría de la valoración. Versión digital, traducida por Elsa Ghio. Documento electrónico. Acceso en mayo 2016. www.grammatics.com/appraisal/SpanishTranslation-AppraisalOutline2000

WODAK, R. & MEYER, M. Critical discourse studies: history, agenda, theory and methodology. En: WODAK, R. & MEYER, M. (Eds.). **Methods of Critical Discourse Studies**. 3^a Edition. London/Washington DC: Sage, 2015. p. 2-22

WODAK, R. “Politics as usual: investigating political discourse in action”. En: GEE, J. P. & M. HANDFORD (Eds.). **The Routledge Handbook of Discourse Analysis**. London/ New York, 2014. p. 525-540.

AUTORES

Yara Carolina Campos de Miranda

Universidade Federal de Minas Gerais

Ana Paula de Araujo Lopez

Universidade Federal de São João del-Rei

Bruna Pupatto Ruano

Universidade Federal do Paraná

Carla Cursino

Universidade Federal do Paraná

Desirée de Almeida Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais

Laura Fontana Soares

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Larissa Paula Tirloni

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Gabriela da Silva Bulla

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Rodrigo Lages e Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Bruna Souza de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Janaína Vianna da Conceição

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Maria da Conceição Lopes

Universidade Federal de Roraima

Cristina Becker Lopes Perna

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Graziela Hoerbe Andrighetti

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Universidade Federal de Rondônia

Geraldo Castro Cotinguiba

Instituto Federal de Rondônia

Werner Garbers E. Pereira

Centro Cultural Brasil Haiti

Heidi Vaarala

University of Jyväskylä

Maria Papadopoulou

Universidade de Tessália

Sofia Tsioli

Universidade Aberta Helênica

George Androulakis

Universidade de Tessália

Manuel Rubio Manríquez

Universidad de Santiago de Chile

Raquel Rubio Martín

Universidad de Santiago de Chile

Hannah Franke

Universidade de Leipzig

Nele Bender

Universidade de Leipzig

Katharina Quicker

Universidade de Jena

Na Chen

Universidade de Leipzig

Ana Laura dos Santos Marques

Pontificia Universidade Católica de Chile

Este livro foi composto em Baskerville.
impresso em papel Offset 75g/m² (miolo) e Cartão 250 g/m² (capa),
no mês de abril de dois mil e dezenove.

A ideia de organizar este livro surgiu durante uma viagem de férias em janeiro de 2018. Viajava pela Turquia e resolvi aproveitar que estava “perto” para conhecer a experiência de duas colegas gregas que trabalham com o acolhimento, principalmente, de crianças sírias e afegãs na Grécia. Foi assim que [...] pude visitar uma escolinha, mantida pela UNHCR/ ACNUR, dentro de um campo de refugiados em Atenas. A próxima parada dessa jornada me levou à Alemanha. Na Universidade de Jena e na Universidade de Leipzig conversei com dois colegas formadores de professores de Alemão como Segunda Língua, ambos especializados no ensino de língua alemã para Refugiados. Também foi em Leipzig que conheci o projeto MitStudieren, um projeto que consiste em uma rede de apoio para alunos refugiados que estão se preparando para fazer a prova de proficiência de língua alemã e entrar na Universidade. Em maio de 2018, durante uma missão de trabalho na Universidade de Santiago do Chile, conversei com colegas que coordenam o curso de Especialização em “Espanhol Língua Estrangeira” e organizaram um curso de extensão de Español para Migración, daí surgiu o convite para o nosso projeto. Há tempo já sentia a necessidade de compilar e sistematizar as experiências tão distintas de meus colegas, espalhados pelo Brasil e pelo mundo, que têm atuado no ensino de língua para imigrantes e refugiados. Desse modo, esse livro tem capítulos escritos por colegas atuando em diferentes universidades públicas e privadas (UFRGS, PUCRS, UFPR, UFFS, UFMG, UNIR e UFRR) em lugares que concentram um grande número de imigrantes e refugiados no Brasil, assim como também apresenta a contribuição de colegas que atuam na área de ensino de língua de acolhimento e formam docentes nessa área em países que vêm recebendo um grande número de imigrantes e refugiados no exterior, como é o caso da Alemanha, Grécia, Finlândia e do Chile.

Luciane Corrêa Ferreira
Grupo de Estudos Cognição e
Ensino para Imigrantes e Refugiados
Fale/UFMG

APOIO:

Programa de Pós-Graduação em Letras,
Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul



Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-67693-25-5



9 788567 693255