



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

MARIA LOURDES DE MOURA

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UMA PROPOSTA DE
ENSINO-APRENDIZAGEM**

**CASCAVEL - PR
2020**

MARIA LOURDES DE MOURA

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UMA PROPOSTA DE
ENSINO-APRENDIZAGEM**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutora em Letras junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

Linha de Pesquisa: Linguagem: práticas linguísticas, culturais e de ensino.

CASCADEL – PR
2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Moura, Maria Lourdes de
Português como língua de acolhimento : uma proposta de ensino-aprendizagem / Maria Lourdes de Moura; orientador(a), Terezinha Conceição da Costa-Hübes, 2020. 205 f.

Tese (doutorado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. Ensino de Língua Portuguesa a Migrantes. 2. Português como Língua de Acolhimento. 3. Pedagogia Crítica. I. Conceição da Costa-Hübes, Terezinha . II. Título.

MARIA LOURDES DE MOURA

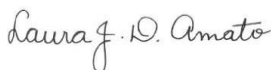
**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UMA PROPOSTA DE
ENSINO-APRENDIZAGEM**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutora em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

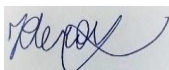
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Laura Janaina Dias Amato
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)
Membro efetivo



Prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Membro efetivo



Prof.^a Dr.^a Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro efetivo



Prof.^a Dr.^a Greice da Silva Castela
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro efetivo

Cascavel, 11 de novembro de 2020.

Dedico esta tese a todos os migrantes que deixaram suas terras, seus afetos e seus amores em busca de uma melhor condição de vida, de paz, de sonhos e de esperança de um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por me permitir passar por esse processo de doutoramento.

A meu Mestre Maior, Jesus Cristo, que faz parte de minha caminhada e é meu ponto de resistência, amor e confiança nos projetos traçados.

À minha querida mãe, Ilga Kosmann de Moura (*in memoriam*), e a meu pai, Silvério Jari de Moura, que sempre me ensinaram mais por exemplos do que com discursos. Sou grata pela educação que me deram, sem a qual não conseguiria perseverar dignamente diante dos desafios do doutorado e desta tese. Ao meu querido pai, pela paciência e entendimento, nas muitas vezes que me procurou para tomar um chimarrão, conversar um pouquinho, e eu precisei dividir minha atenção com ele e com as leituras e atividades do doutorado.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes, que soube me orientar na medida exata, com suporte e esclarecimentos que me guiaram na busca de informações para que esta pesquisa acontecesse. Serão inesquecíveis seu acolhimento, incentivo, aprendizado, oportunidade e confiança. MUITÍSSIMO obrigada!

Aos professores da banca de qualificação, que me ajudaram a esculpir esse trabalho, mostrando-me as arestas que precisavam ser aparadas a fim de finalizá-lo da melhor forma possível.

Aos professores da banca de defesa, Prof.^a Dr.^a Laura Janaina Dias Amato, Prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy, Prof.^a Dr.^a Maria Elena Pires Santos e Prof.^a Dr.^a Greice da Silva Castela. que gentilmente aceitaram ao convite para avaliar meu trabalho e possibilitaram relevantes e sábias orientações.

Ao Prof. Dr. Paulo Osório, da Universidade Nova, de Portugal, que tão gentilmente me recepcionou, em Lisboa, e me presenteou com valiosas informações sobre alguns aspectos necessários ao ensino de línguas para migrantes. E aqui estendo meus agradecimentos também à Prof.^a Dr.^a Maria Helena Ançã, da Universidade de Aveiro, pela calorosa recepção que fez com seu grupo de pesquisa, momento em que tive a oportunidade de discutir e socializar questões relevantes ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa para falantes de outras línguas.

Minha profunda gratidão a esses dois professores que, além dos esclarecimentos, também me presentearam com materiais referentes às suas pesquisas desenvolvidas em terras lusitanas.

À minha querida filha, Bianca, pela sensibilidade no trato às questões do lar, devido aos muitos momentos em que estive ausente, por estar comprometida com a produção desta tese. Obrigada pelo carinho e o cuidado que teve comigo, pelos cafés, os chás e o afago que me energizavam, dando sustentação para trabalhar mais um pouco, diante do cansaço que por vezes se agigantava. Ao meu filho Bruno, por toda a colaboração que prestou ao longo dessa trajetória, principalmente entendendo e tendo paciência, quando me solicitava e não era atendido dentro de suas necessidades.

Ao meu irmão Milton e às minhas três irmãs, Marinês, Marlene e Marlei, que não se cansavam de perguntar como estava o trabalho da tese, diante do turbilhão semanal de atividades que realizava, sempre encorajando-me a continuar.

À minha querida colega e amiga, Tania Martins, a quem, por muitas vezes, recorri para desabafar e trocar ideias. Meu imenso carinho pela nossa amizade.

Aos meus colegas de trabalho da FAG - Toledo, do colegiado do curso de Letras-Libras, em especial, à colega e amiga Janice Salvador, coordenadora do curso de Letras-Libras, pela paciência e carinho que sempre tratou meu atropelo nas funções profissionais durante a produção desta tese. Agradeço à Instituição FAG, pelo auxílio em todos os sentidos, para que essa conquista fosse possível.

Aos colegas professores do Colégio Estadual Jardim Gisele, pelo carinho e paciência nos momentos em que o humor já não era o mesmo. Em especial, sou grata ao Diretor Camilo, por ter feito tudo o que estava a seu alcance para colaborar com minhas ausências, sobretudo nos momentos que precisei viajar para eventos do doutorado. Ressalto, ainda, minha gratidão às coordenadoras da Escola, Sandra e Alana, pela compreensão, paciência e disponibilidade em me auxiliar nas atividades e necessidades junto às questões escolares.

Enfim, a todos e a todas que contribuíram de alguma forma para a conclusão desta tese e do curso de Doutorado na área de concentração em Linguagem e Sociedade, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel (PR).

*Herdámos uma grande casa, a grande casa do mundo.
Na qual devemos conviver.
Negros, brancos, ocidentais e orientais, hebreus e não
hebreus, católicos e protestantes, muçulmanos e hinduístas.
Uma família que, injustamente, está dividida por ideias,
culturas e interesses.
Dado que já não podemos viver separados,
devemos aprender a conviver em paz.
Todos os habitantes do mundo são vizinhos.*

(Martin Luther King apud PERES, 2006).

MOURA, Maria Lourdes de. **Português como língua de acolhimento: uma proposta de ensino-aprendizagem**. 2020. 205f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Defesa: 11 de novembro de 2020.

RESUMO

Atualmente, o ensino de português como língua estrangeira (PLE) encontra-se em plena discussão, devido às mudanças que lhe são necessárias em decorrência da nova demanda de migrantes que, por questões humanitárias, tem entrado no país nos últimos anos. Essas pessoas chegam, muitas vezes, em situações de vulnerabilidade e precisam aprender a língua em caráter de urgência para promover a convivência no trabalho e na comunidade. Nesse cenário, o que se constata é que o país não está preparado para acolhê-los e possibilitar-lhes o aprendizado da língua portuguesa, que seria a primeira ação de acolhimento. Conscientes dessa realidade, esta pesquisa se volta para **o tema** *Ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)*, e, de modo específico, para *O processo de ensino da língua portuguesa para migrantes haitianos na cidade de Toledo (PR)*. Nessa perspectiva, propomos-nos a responder aos seguintes **questionamentos**: a) *Que necessidades de aprendizagem movem migrantes haitianos quando buscam aprender a língua portuguesa?* b) *É possível elaborar uma prática de ensino de PLAc, considerando as necessidades de aprendizagem de migrantes haitianos, na sua relação com a proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire?* c) *A que constatações é possível chegar com o ensino de PLAc na perspectiva da Pedagogia Crítica?* Para responder a essas indagações, buscamos, como **objetivo geral**, *refletir sobre possibilidades de ensino de PLAc para migrantes haitianos, levando em consideração suas necessidades de aprendizagem, contempladas em um procedimento de ensino elaborado a partir de temas geradores*. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa-interpretativista (TRIVIÑOS, 1987; BORTONIRICARDO, 2008), de base etnográfica (ERICKSON, 1989, 2001), ancorada pela pesquisa-ação (LEWIN, 1978; THIOLLENT, 2009). Os sujeitos envolvidos foram 12 haitianos adultos que participaram de uma proposta de ensino de PLAc, ofertada em 2017. Nessa direção, esta pesquisa sustentou-se em obras da Linguística Aplicada (RAJAGOPALAN, 2003; PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES 2006); em reflexões voltadas às políticas e educação linguísticas no país (OLIVEIRA, 2003; CALVET, 2007; RAJAGOPALAN, 2013; CAVALCANTI, 2013), sua relação com as políticas linguísticas para o ensino de português como língua estrangeira (DINIZ; NEVES, 2018; YIP; GARCIA, 2017) e português como Língua de Acolhimento (ANÇÃ, 2005, 2008, 2018; GROSSO, 2007, 2008; OLIVEIRA, 2010); e na Pedagogia Crítica de Paulo Freire (FREIRE, 1987[1970], 2003[1992]). A partir da análise dos dados gerados pelas entrevistas (individual e com grupo focal), foi possível selecionar os temas geradores, os quais despontaram em decorrência das necessidades de uso da língua para o convívio no trabalho e na sociedade. Com as aulas de PLAc, foi possível chegar às seguintes constatações: a) nas aulas de PLAc, é preciso considerar a multiplicidade cultural que pode enriquecer as interações entre os envolvidos no processo de aprendizagem; b) o conteúdo a ser trabalhado deve despontar-se das necessidades dos migrantes; c) o foco maior deve ser na

oralidade, já que o interesse maior dos migrantes é fazer uso da língua oral para as interações no trabalho e na sociedade; d) como professoras de língua portuguesa no ensino regular, não estamos preparadas para trabalhar com o PLAc; e) por fim, o Brasil precisa investir em políticas linguísticas que favorecem a acolhida e o ensino do português aos migrantes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa a Migrantes; Português como Língua de Acolhimento; Pedagogia Crítica.

MOURA, Maria Lourdes de. **Portuguese as a Host Language**: a teaching and learning proposal. 2020. 205f. Languages and Literature Postgraduate Program. Western Paraná State University - UNIOESTE, Cascavel, 2020.

Advisor: Prof.^a Dr.^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Date of defense: 11th November 2020.

ABSTRACT

Nowadays, the teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL) is in full debate, due to the changes that are necessary on account of the new demand of migrants that, for humanitarian reasons, have entered the country in recent years. These people often arrive in situations of vulnerability and need to learn the language urgently in order to promote coexistence at work and in the community. In this scenario, it's possible to notice that the country is not prepared to welcome this population and enable the learning of the Portuguese language, which would be the first welcoming action. Aware of this reality, the present research targets this **theme**. *Teaching Portuguese as a Host Language (PHL)*, delimiting, more specifically, *The process of teaching Portuguese language to Haitian migrants in the city of Toledo / PR*. In this perspective, we propose to answer the following **questions**: a) *What learning needs move Haitian migrants when they seek to learn the Portuguese language?* b) *Is it possible to elaborate a PHL teaching procedure, considering the learning needs of Haitian migrants, considering their relationship with Paulo Freire's adult literacy proposal?* c) *What findings can come from teaching PHL in the critical pedagogy perspective?* In order to seek answers to these questions, we propose to, as a **general objective**, *reflect on the possibilities of teaching PHL for Haitian migrants, taking into account their real learning needs and contemplating those needs in a teaching procedure elaborated from generating themes*. Methodologically, this is a qualitative interpretive research (TRIVIÑOS, 1987; BORTONI-RICARDO, 2008), with an ethnographic basis (ERICKSON, 1989, 2001), anchored by action research (LEWIN, 1978; THIOLENT, 2009). The subjects involved were 12 adult haitians who participated in a proposal for teaching PHL, offered in 2017. In this sense, this research was supported by works in Applied Linguistics (RAJAGOPALAN, 2003, PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES 2006); in reflections on language policies and education in the country (OLIVEIRA, 2003; CALVET, 2007; RAJAGOPALAN, 2013; CAVALCANTI, 2013), in its relationship with the linguistic policies for teaching Portuguese as a Foreign Language (DINIZ and NEVES, 2018; YIP and GARCIA, 2017) and Portuguese as a Host Language (ANÇÃ, 2005, 2008, 2018; GROSSO, 2007, 2008; OLIVEIRA, 2010); and, in Paulo Freire's Critical Pedagogy (FREIRE, 1987 [1970], 2003 [1992]). From the analysis of the data collected on the interviews (individual and with a focus group), it was possible to select the generating themes, which emerged as a result of the needs of using the language for work and living in society. With the PHL classes, it was possible to draw the following conclusions: a) the PHL classes need to consider the cultural multiplicity

that can enrich the interactions between those involved in the learning process; b) the content to be worked on must emerge from the migrant's needs; c) the main focus should be on orality, since the migrants' main interest is to use the oral language for interactions at work and in society; d) as teachers of Portuguese in regular education, we are not prepared to work with PHL; e) finally, Brazil needs to invest in language policies that favor the reception of migrants and the teaching of Portuguese to them.

KEYWORDS: Teaching Portuguese Language to migrants; Portuguese as a Host Language; Critical Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Migrações forçadas dos últimos tempos	60
Figura 2: Condição de aprendizagem da língua portuguesa fora do curso	110
Figura 3: Foto aérea da cidade de Toledo.....	139
Figura 4: Atividade realizada por Est.5.....	140
Figura 5: Atividade de produção escrita realizada Est.2.....	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas da pesquisa-ação	36
Quadro 2: Perfil dos estudantes haitianos.....	37
Quadro 3: Temas e palavras geradoras.....	46
Quadro 4: Procedimento teórico-metodológico	50
Quadro 5: Temas e palavras geradoras resultantes da entrevista com o grupo focal.....	111
Quadro 6: Perfil dos estudantes haitianos.....	114
Quadro 7: Importância do aprendizado da Língua Portuguesa.....	114
Quadro 8: Estratégias para entender o português	119
Quadro 9: Pergunta sobre as diferenças culturais entre Brasil e Haiti	120
Quadro 10: Planejamento das aulas trabalhadas com o grupo de estudantes haitianos	126

LISTA DE ABREVIATURAS

DUDL	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos
PLE	Português como Língua Estrangeira
PLNM	Português como Língua Não Materna
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
IES	Instituições de Ensino Superior
ONGs	Organizações Não Governamentais
PLAc	Ensino de Português como Língua de Acolhimento
LP	Língua Portuguesa
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas S/P
USP	Universidade de São Paulo
UFSCar	Universidade de São Carlos
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
BAAL	Associação Britânica de Linguística Aplicada
LAEL	Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ARAL	<i>Annual Review of Applied Linguistics</i>
PSS	Processo Seletivo Simplificado
CEE	Conselho Estadual de Educação do Paraná
QPM	Quadro Próprio do Magistério
FAG	Faculdade Assis Gurgacz
I EMEPPLE/PLA	Encontro Mineiro de Ensino e Pesquisa em Português como Língua Estrangeira / Língua Adicional
XII CONSIPLE	Congresso da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira
SUS	Sistema Único de Saúde
Mercosul	Mercado Comum do Sul
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

CNIg	Conselho Nacional de Imigração
AJOHAVITO	Associação dos Jovens Haitianos que Vivem em Toledo
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
NURC-RJ	Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro
VARSUL	Variação Linguística na Região Sul do Brasil
ALIB	Projeto Atlas Linguístico do Brasil
PROHPOR	Programa para a História da Língua Portuguesa
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Brasil
INDL	Inventário Nacional da Diversidade Linguística
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
CPLP	Comunidade dos Países que falam a Língua Portuguesa
PPPLE	Portal do Professor de Português Língua Estrangeira
ONU	Organização das Nações Unidas
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEED	Secretaria de Educação Estadual do Paraná
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
PBMIH	Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária
NRE	Núcleo Regional de Educação
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras e Modernas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
CAIT	Centro de Atendimento ao Migrante de Toledo
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
SANEPAR	Companhia de Saneamento Paranaense
COPEL	Companhia Paranaense de Energia

CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CI	Competência Intercultural
PBMIH	Português Brasileiro para Migração Humanitária
PET	Programa de Educação Tutorial
ZPDI	Zona Proximal de Desenvolvimento Intercultural
EI	Expressões Idiomáticas
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	28
1.1 ÁREA NA QUAL A PESQUISA SE INSCREVE	28
1.2 ESPECIFICIDADES DA PESQUISA	31
1.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	37
1.3.1 Os migrantes haitianos	37
1.3.2 A Professora-pesquisadora	40
1.4 GERAÇÃO DOS DADOS PARA A PESQUISA.....	44
1.4.1 Entrevista com grupo focal e entrevista semiestruturada	44
1.4.2 Proposta teórico-metodológica e Planejamento das aulas	48
2 COMPREENSÕES E PERCURSOS DO PROCESSO DE IMIGRAÇÃO NO BRASIL: O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NESSE CONTEXTO....	53
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA MIGRAÇÃO	53
2.1.2 Migrantes haitianos em solo brasileiro.....	60
2.1.2.1 <i>Barreiras enfrentadas pelo migrante.....</i>	<i>65</i>
2.2 POLÍTICA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	69
2.2.1 Políticas Linguísticas para o Ensino de Português como língua estrangeira.....	78
2.2.2 O português como Língua de Acolhimento PLAc no Brasil	88
3 COMPREENSÕES DE LÍNGUA(GEM) NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO.....	95
3.1 LÍNGUA E LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO.....	95
3.2 PEDAGOGIA CRÍTICA.....	102
4 REFLEXÕES E ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA MIGRANTES HAITIANOS ADULTOS	109
4.1 DADOS REVELADOS PELAS ENTREVISTAS.....	110
4.1.1 Perfil dos estudantes haitianos.....	114
4.2 O PLANEJAMENTO DAS AULAS	124
4.3 IMPLEMENTAÇÃO DAS AULAS.....	134
4.3.1 Aulas com o tema gerador O Espaço Geográfico onde estou.....	137
4.3.2 Aulas com o tema gerador Partes do corpo e principais doenças	146
4.3.3 Aulas com o tema gerador <i>Área médica.....</i>	<i>150</i>
4.3.4 Aulas com o tema gerador Cartão do SUS: O que é e para que serve?	154
4.3.5 Aulas com o tema gerador Dengue – cuidados. Na minha casa também tem?	157
4.3.6 Aulas com o tema gerador Alimentos e comidas típicas do Brasil	162
4.3.7 Aulas com o tema gerador: Boletim de Ocorrência – o que é e como fazer?	165
4.3.8 Aulas com o tema gerador Expressões Idiomáticas no Brasil	168
4.3.9 Aulas com o tema gerador: <i>Alugar uma casa: como fazer?</i>	<i>170</i>
4.4 REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	189

APÊNDICES.....	201
APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	201
APÊNDICE B - PESQUISAS QUE APRESENTAM O ENSINO DE PORTUGUÊS NA PROPOSTA DE ACOLHIMENTO AO MIGRANTE REFUGIADO	202

INTRODUÇÃO

Vivemos hoje a Era dos Direitos e da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL)¹. Essa conquista se deu ao longo de quase cinco séculos de trajetória histórica, de lutas e conflitos para conseguir conquistar uma política linguística no país. Contudo, ainda não se consegue amparar algumas situações emergentes que têm ocorrido nos últimos anos, as quais têm exigido mudanças significativas no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), em decorrência da nova demanda de refugiados² e migrantes³ em situação de vulnerabilidade⁴, que entram no Brasil e precisam aprender a língua em caráter de urgência para facilitar a sua integração social, seja no trabalho ou na comunidade.

As migrações no Brasil não são recentes, vêm acontecendo ao longo da história, porém, as políticas linguísticas para o atendimento aos migrantes não foram desenvolvidas para acolhê-los, e nesse novo cenário que se descortina, verificamos que o país continua despreparado para acolher a recente demanda de migrantes que se encontra em solo brasileiro, necessitando do aprendizado da Língua Portuguesa (LP), que seria a primeira ação de acolhimento. Não nos referimos a um

¹ Essa Declaração foi Elaborada em junho de 1996, em Barcelona, tendo como pressupostos os seguintes documentos: Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), Declaração sobre os Direitos de Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas (1992), Carta Europeias sobre as Línguas Regionais ou Minoritárias (1992), Declaração de Santiago de Compostela (1995), Declaração do Recife de 09/10/1987, Declaração Universal dos Direitos Coletivos dos Povos, Barcelona (1990), Declaração Final da Assembleia Geral da Federação Internacional dos Professores de Línguas Vivas, Hungria (1991), entre outros documentos.

² De acordo com Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE na 4ª edição do relatório “Refúgio em Números” (2019), refugiados são pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, de religião, de nacionalidade, de pertencimento a um grupo social específico ou de opinião política, e não podem ou não querem valer-se da proteção de seu país. Segundo a Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, são também refugiadas as pessoas obrigadas a deixar seu país de nacionalidade devido à grave e generalizada violação de direitos humanos.

³ Nesta pesquisa, usaremos o termo “migrante”, no sentido de reconhecê-lo como sujeito de direito, conforme as novas mudanças de paradigma ocorridas recentemente, não o definindo a partir de se esse “sai” ou “entra” em determinado território nacional ou mesmo se permanece nele. Assim, focalizamos a migração como um fenômeno humano, que necessariamente atravessa os diferentes territórios nacionais, envolvendo diversos atores e processos transnacionais, conforme aponta a Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2019). Com relação ao termo “imigração”, manteremos o sentido de referir-se à entrada de uma pessoa a um determinado país e à sua instalação. No Capítulo 2, esse assunto é aprofundando.

⁴ Pessoas que saem de seus países de origem e entram em um país estrangeiro com o objetivo de residir ou trabalhar, e que se encontram na condição de sujeitos que estão à margem da sociedade, ou seja, pessoas ou famílias que estão em processo de exclusão social, principalmente por fatores socioeconômicos.

acolhimento com mecanismos de desposseção⁵, ou ainda de uma autonomia heteronômica, em que o migrante precisa se sujeitar à vontade regulada por regras da sociedade, que obriga os recém-chegados a conhecer e praticar a cultura e a língua do país receptor, para poderem ter direitos ao acesso à educação, à saúde e ao trabalho (ANUNCIAÇÃO, 2018), mas uma ação que valorize “as subjetividades culturais híbridas, ou em processo de hibridização, que convivem em contextos superdiversos (de migração e de refúgio)” (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 58). Uma ação de acolhimento em que haja a atividade de escuta das necessidades dos sujeitos recém-chegados, que têm uma cultura, uma língua e vivências que precisam ser valorizadas nas práticas de ensino da LP, um ensino pautado na partilha das culturas envolvidas.

Nesse sentido, há necessidade de políticas linguísticas que de fato sejam desenvolvidas para atender a esses migrantes tanto no ensino adequado da LP, investindo na formação e orientação de profissionais para essa atividade, quanto em propostas que incentivem a valorização das diversas línguas e culturas dos diferentes grupos de migrantes que aqui se encontram. Nessa direção, acreditamos que o ensino da LP para migrantes em situação de vulnerabilidade e refugiados precisa ser desenvolvido a partir das necessidades dessa população, tendo a sensibilidade de ouvir do grupo quais as suas urgências no aprendizado da língua local.

Por outro lado, parece não haver interesse em se estabelecer políticas linguísticas⁶ de acolhimento por parte dos mecanismos estatais, seja para desenvolver uma formação docente direcionada para esse atendimento, seja para criar programas que possibilitem cursos de LP, disponibilizados em todo o território brasileiro nas regiões em que se encontram migrantes e refugiados que precisam desse aprendizado. Os programas existentes, na maioria das vezes, estão mais a critério de algumas Instituições de Ensino Superior (IES), públicas ou privadas, assim como Organizações Não Governamentais (ONG), que desenvolvem projetos de extensão/cursos de LP a esses grupos.

⁵ “[...] mecanismo de controle autoritário, violento e paternalista por meio da imposição de práticas regulatórias de inserção de indivíduos na sociedade” (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 52).

⁶ “Determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p.11). Esse conceito é discutido no Capítulo 2.

Logo, o sistema educacional brasileiro precisa passar por mudanças em diferentes aspectos, e um de seus desafios é atender a essas pessoas vindas de outros países e que passam a integrar a população brasileira. São povos que procuram abrigo no Brasil, muitos como refugiados de seus países, tendo em vista que se encontram em conflito ou em condições economicamente desfavorecidas; outros porque visualizam aqui uma condição mais favorável de se viver.

São pessoas de diferentes nacionalidades que aportam constantemente em nosso país. Desde a forte corrente imigratória de haitianos que deixaram a terra natal com destino ao Brasil, em 2010, apoiados pela participação do Brasil na Missão das Nações Unidas para a estabilização no Haiti, chegam também centenas de migrantes de outras nacionalidades, tais como da República Dominicana, do Senegal, da Nigéria, da Colômbia, de Camarões, da Gâmbia, da Nicarágua, da República da Mauritânia, da Síria, do Equador, de Serra Leoa, da Venezuela, as Bahamas e de Gana. Geralmente, esses vêm por meio da rota terrestre Equador-Peru-Bolívia-Brasil ou da rota Haiti-República Dominicana-Panamá-Ecuador-Peru-Bolívia-Brasil (BAENINGER et al., 2018) e buscam cidades onde se concentram indústrias que possam empregá-los.

Todavia, no contexto socioeconômico em que a sociedade brasileira se encontra, os desafios para esses migrantes em busca de trabalho e de permanência não são pequenos. Inicialmente, há o problema da legalização; depois, a preocupação com o trabalho e com a estabilidade. A maioria ocupa vagas do setor de produção, como operários, e ganham salários baixos. Mesmo já empregados, as preocupações não se findam, pois cresce a necessidade da comunicação em LP, muitas vezes como garantia para se manter no emprego e/ou entender e desenvolver a contento o que a empresa solicita. Em geral, são adultos e trabalhadores braçais que não dispõem de recursos financeiros para pagar aulas particulares a fim de aprender a língua-alvo.

Conscientes dessa realidade e por residir na cidade de Toledo, Oeste do Paraná, que acolhe muitos migrantes vindos principalmente de países como o Haiti, Senegal, Bangladesh, Síria e outros, despertou-me⁷ o interesse em desenvolver esta pesquisa voltada para **o tema** *Ensino de Português como Língua de Acolhimento*

⁷ Sempre que referir às minhas próprias experiências/vivências como pesquisadora, empregarei a primeira pessoa do singular. Nas demais partes do texto, empregaremos a primeira pessoa do plural.

(PLAc)⁸, delimitando, mais especificamente, para *O processo de ensino da língua portuguesa para migrantes haitianos na cidade de Toledo (PR)*.

Esse tema despontou-se a partir da seguinte experiência: como docente de LP⁹ na cidade de Toledo (PR), fui procurada para atuar como professora voluntária de um grupo de trabalhadores estrangeiros em 2016 e 2017¹⁰, quando convivi diretamente com operários do setor de produção de uma empresa de fiação na cidade. Foi então que passei a ver de perto as dificuldades que se apresentavam naquele novo cenário em que se encontravam os migrantes. Muitos deles residiam em locais distante do trabalho (onde também aconteciam as aulas de português), deslocavam-se às aulas (e ao trabalho) a pé ou de bicicleta, chegavam cansados, às vezes com fome, e tentavam participar das atividades com a disposição que ainda lhes restava. Eram pessoas que tinham urgência no aprendizado do português para suas interações cotidianas, principalmente no ambiente de trabalho.

As aulas eram realizadas de forma voluntária, sem nenhum subsídio público ou privado, uma vez que a prefeitura local não dispunha de nenhuma política linguística/política educacional para o entendimento no ensino da LP para os migrantes, até aquele momento. No contexto da sala de aula, junto a esses estudantes, procuramos desenvolver um trabalho voltado à educação de jovens e adultos, os quais necessitavam de práticas de ensino diferenciadas, que contemplassem, primeiramente, as suas reais necessidades de interação com o contexto em que estavam submetidos (um novo país, um novo trabalho, uma nova comunidade etc.).

⁸ Estamos compreendendo o PLAc assim como define Ançã (2005): uma língua de “[...] acolhida, refúgio em casa, forte, cidade, praça” (ANÇÃ, 2005, p.1).

⁹ Atuo como professora de LP desde 2001, quando ingressei na rede Estadual de Ensino, pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a partir de 2012, passei para o Quadro Próprio do Magistério (QPM).

¹⁰ Fui convidada por uma empresa de Fios de Toledo (PR), a ministrar aulas de LP a um grupo de trabalhadores migrantes do turno da manhã, que apresentavam muitas dificuldades no entendimento das orientações acerca do trabalho com as máquinas de fios. Aceitei o convite e trabalhei com um grupo de 10 migrantes, no segundo semestre de 2016, utilizando um material de domínio público desenvolvido por uma Universidade de Juiz de Fora (MG). No decorrer das aulas, percebi que os estudantes não estavam obtendo o aprendizado necessário para resolver suas urgências na comunicação com a língua no dia a dia, pois era uma apostila com foco na gramática, apresentando primeiramente os verbos ser/ser e na sequência outros pontos gramaticais. Com essa constatação, conversando com o grupo, compreendi que, para um aprendizado mais eficaz, era necessário ouvir deles o quê, da língua, tinham maior urgência. Assim foi que surgiu a ideia desta pesquisa. A partir do projeto, deu-se início à nova modalidade de ensino do português, no período de março a setembro de 2017, desenvolvendo as aulas com temas geradores propostos pelo grupo, conforme explanado no Capítulo 1.

Além disso, precisávamos atentar também para as suas experiências, para as suas histórias de vida, sem desconsiderar que as identidades e as formações culturais diferiam da nossa. Assim sendo, o fator da interculturalidade implicaria cooperação, partilha e transformação. De fato, a bagagem cultural que cada um deles trazia para a sala de aula estava sujeita a transformações mediante o confronto com a cultura do outro estudante. Estávamos cientes de que, conforme palavras de Teixeira (2013), na medida em que cada um toma consciência de que a sua cultura não é a única referência e que ele próprio se assume como o outro, que convive no mesmo espaço e vivencia as mesmas dificuldades, há uma solidariedade que se harmoniza com a cultura daquele com quem se interage.

Diante desse quadro, senti-me sensibilizada em investir em uma pesquisa que pudesse me subsidiar na construção de um procedimento teórico-metodológico de ensino, de modo que eu pudesse atender às reais necessidades desse grupo de migrantes e, conseqüentemente, contribuir com outros grupos e outros professores que vivenciam uma semelhante situação.

Ao considerarmos o exposto, o público-alvo específico desta pesquisa passou a ser um grupo composto por 12 haitianos adultos, que se comunicavam somente pelo idioma francês e créole haitien⁵, trabalhadores braçais de uma fábrica de fiação da cidade de Toledo (PR), para os quais ministramos aulas de LP em 2017. A realidade que os motivou a buscarem a aprendizagem dessa língua, por um lado, e as minhas necessidades/dificuldades como docente para ensiná-la a esse público e contexto específico, por outro, fizeram com que emergissem as seguintes questões que passaram a nortear esta pesquisa: *a) Que necessidades de aprendizagem movem migrantes haitianos quando buscam aprender a LP? b) É possível elaborar uma prática de ensino de PLAc, considerando as necessidades de aprendizagem de migrantes haitianos, na sua relação com a Pedagogia Crítica de Paulo Freire? c) Que resultados podem ser observados a partir da implementação de uma proposta de ensino de PLAc para migrantes haitianos a partir da perspectiva da Pedagogia Crítica?*

Ao destacarmos esses questionamentos, justificamos a necessidade desta pesquisa, sustentando-a em duas razões: (i) pela urgência que os migrantes apresentam no aprendizado da LP quando chegam em solo brasileiro; e (ii) pela necessidade de formação que se desponha a nós, docentes de LP, diante dessa nova realidade, uma vez que somos procurados para ofertar um ensino de PLAc,

mas não nos sentimos preparados para desenvolver práticas de linguagem acessíveis e que contemplem esta outra modalidade de ensino. O contexto nos quais se encontram tais migrantes exige uma aprendizagem para além do domínio linguístico, uma vez que por si só não promove o conhecimento do modo mais adequado para interagir com o outro nos múltiplos contextos socioculturais, em face do fenómeno da ampla mobilidade/internacionalização dos cidadãos.

Com essa perspectiva, o **objetivo geral** desta pesquisa foi *refletir sobre possibilidades de ensino de PLAc para um grupo de migrantes haitianos, tendo em vista as políticas linguísticas brasileiras, levando em consideração suas necessidades de aprendizagem, contempladas em uma proposta de ensino organizada a partir de temas geradores*¹¹, apoiada na *Pedagogia Crítica de Paulo Freire*.

Como **objetivos específicos** que possibilitaram alcançar esse intento, consideramos:

- a) Levantar as necessidades de aprendizagem de LP que envolvem um grupo de migrantes haitianos que buscavam aprender essa língua, tendo em vista as políticas linguísticas para o ensino de LP;
- b) Elaborar uma proposta de ensino de PLAc direcionada a um grupo de migrantes haitianos;
- c) Observar os resultados alcançados com a implementação de uma proposta de ensino para um grupo de migrantes haitianos.

Buscou-se, portanto, por meio desse percurso, contribuir com o ensino de PLAc no Brasil, problematizando essa realidade de uso da linguagem que se apresenta tanto em nosso país como em outros. Em função disso, nos últimos anos, conforme informam Aranda Soto e Madkouri (2006), o conceito de PLAc se tornou usual para diferentes autores, tais como Vala (2005), Fonseca e e Gorraci (2007), Grosso (2010), Bayan (2009), entre outros.

De acordo com Bayan (2009), o interesse teórico pelo ensino de PLAc vem desde a década de 1970, no caso da Europa, devido às alterações verificadas no campo da imigração. Essa preocupação, demonstrada por meio de estudos e

¹¹ Estamos empregando a expressão “temas geradores” com base nos estudos e proposições de Paulo Freire, que os define como temas propulsores de práticas de ensino centradas em reais necessidades dos estudantes.

pesquisas, volta-se para a sociedade que recebe o sujeito migrante, o qual necessita adquirir uma segunda língua (L2)¹² no contexto de imigração, com a finalidade de integração com o grupo local.

Dentre os pesquisadores que contribuíram e continuam com estudos nessa área, podemos citar Leiria (1999), Almeida Filho (2001, 2002), Bento (2013), Souto, Além e Gonzales (2014).

Para Leiria (1999), segunda língua, ou L2, é o termo usado para classificar a aprendizagem e uso de uma língua que não é a nativa dentro de fronteiras territoriais, mas que tem um status ou função reconhecida dentro desse país como uma das oficiais estudada na escola e de relevância para a participação na vida política e econômica do estado. Na visão de Bento (2013), Souto, Além e Gonzales (2014), a L2 pode ser língua de escolarização e é falada no país oficialmente.

Para além dessa preocupação com a L2, despontam-se, há mais tempo, estudos e pesquisas que apresentam reflexões relevantes sobre o ensino da LP como L2 para estudantes estrangeiros que se encontram no Brasil em imersão para o aprendizado da língua, além de empresários que chegam ao país para fins de negócios e outros contextos de aprendizagem da língua-alvo.

Entretanto, o ensino de PLAc para migrantes que aqui chegam em busca de trabalho, muitos em situação econômica desfavorecida, como é o caso de haitianos e outras nacionalidades que têm buscado no Brasil, na última década, uma condição de vida melhor, ainda não foi amplamente tematizado em pesquisas acadêmico-científicas. Prova disso foi o resultado da busca que fizemos no Banco de Teses da Capes¹³, da Unicamp¹⁴, da USP¹⁵ e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁶, além de outras instituições, como a Universidade de Lisboa¹⁷ e a Universidade de São Carlos (UFSCar)¹⁸, no período de 2010 a 2018. Encontramos um número limitado de pesquisas acerca do ensino de PLAc. Dentre as que localizadas¹⁹, destacamos o trabalho de Bernardo (2016), que discute dados

¹² “Língua não-materna que se sobrepõe a outra(s) que não circula(m) socialmente em setores ou instituições ou que circulam com restrições” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 10).

¹³ Disponível em: http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/01_bt_index.html. Acesso em: 20 jan. 2018.

¹⁴ Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>. Acesso em: 20 jan. 2018.

¹⁵ Disponível em: <http://www.theses.usp.br/>. Acesso em: 22 jan. 2018.

¹⁶ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 22 jan. 2018.

¹⁷ Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf. Acesso em: 23 jan. 2018.

¹⁸ Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/>. Acesso em: 23 jan. 2018.

¹⁹ No segundo Capítulo, seção 2.4, apresentamos um panorama de pesquisas envolvendo o ensino da LP para estrangeiros.

relacionados ao crescente número de migrantes e solicitantes de refúgio no Brasil, ao perfil desses indivíduos e, sobretudo, ao papel da aprendizagem da língua no processo de acolhimento dessas pessoas. Nesse sentido, a autora afirma que favorecer o aprendizado da língua do país que os recebe deve ser a primeira ação de acolhimento a esses indivíduos. Grosso (2010) chama a atenção para a língua de acolhimento como língua de integração. A autora apresenta reflexões sobre o conceito de “língua de acolhimento”, relacionando-o a outros conceitos, como língua materna, língua segunda e língua estrangeira, já consagrados na Linguística Aplicada e na Didática das Línguas Vivas. Branco (2012) também se volta para o ensino do PLAc, com foco nas seguintes questões: o que caracteriza a comunidade migrante em termos culturais? Quais as motivações que levam migrantes pertencentes a uma dada comunidade à aprendizagem do Português? Como é que aprendem a falar a língua de acolhimento? Essas e outras pesquisas que discutem o tema do PLAc serão citadas nesta tese com bastante frequência, uma vez que são relevantes para o trabalho que pretendemos.

Outro estudo de destaque é o de Teixeira (2013), que, em sua tese, defende a importância do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no âmbito da Didática de uma Língua Estrangeira. Segundo a autora, essa competência assume uma importância crucial hoje em dia, indo ao encontro das exigências de uma sociedade global marcada por frequentes trocas interculturais, pois há um amplo desafio que se coloca ao professor de línguas, na preparação de estudantes migrantes, capacitando-os a interagir, de uma forma linguística e culturalmente adequada, em variados contextos da sociedade.

Embora possamos contar com número razoável de pesquisadores preocupados com a situação dos migrantes, e uma considerada produção, nos últimos cinco anos sobre ensino da LP para essa nova demanda, há uma emergente necessidade de Políticas Linguísticas/Políticas Educacionais que orientem e promovam condições para o ensino da LP ocorrer em consonância com a proposta de acolhimento para essa população, pois não basta apenas teorizarmos a questão, quando, na prática, as ações permanecem circunscritas no âmbito dos trabalhos voluntários.

Nesse sentido, faltam tanto práticas de ensino adequadas quanto professores com formação para atender a essa especificidade. A maioria das propostas metodológicas encontradas está voltada para os contextos de PLE e Português

como Língua Adicional (PLA), pouco contemplando a necessidade de aprendizado emergencial dos migrantes trabalhadores que estão perdendo suas vagas de trabalho por não entenderem as orientações de seus superiores na empresa, por não saberem como manejar, de forma correta, os equipamentos e por não compreenderem as informações que lhes são repassadas. Além disso, falta-lhes conhecimento da língua e da cultura local para poder interpretar, por exemplo, a folha de pagamento, conversar com um médico no ato de uma consulta, preencher um Boletim de Ocorrências, organizar a documentação necessária para locação de uma casa, dentre outras ações que exigem uma interação mais clara. Dessa forma, acreditamos que o ensino do Português como PLAc é o mais adequado para essas emergências de aprendizado da língua.

Conforme ressalta Oliveira (2010), para que o migrante comece a fazer parte do dia a dia do Brasil, é necessário o aprendizado da LP. É por meio da língua que as pessoas interagem, conseguem expor seus pensamentos, preocupações, anseios e sentimentos. A língua é elemento crucial para o desenvolvimento das relações e para as trocas culturais. Logo, precisamos desenvolver habilidades para trabalhar com a língua de acolhimento. A autora defende que “[...] quanto mais os migrantes sentirem fazer parte do país de acolhimento e da sua sociedade, mais depressa estarão prontos para adquirirem as necessárias competências linguísticas (e outras) para se tornarem membros de pleno sucesso” (OLIVEIRA, 2010, p. 11).

Ançã (2005) afirma que a sociedade, ao acolher o migrante, tem para oferecer o ensino de PLAc, que deverá ser entendido no seu sentido literal: “[...] acolhida, refúgio em casa, forte, cidade, praça” (ANÇÃ, 2005, p. 1). Nesse sentido, a nação local oferece a condição de acolhimento, colocando à disposição o aprendizado da sua língua oficial, para que o migrante se sinta acolhido, fazendo dessa nova terra sua outra casa, sua cidade, enfim, que tenha o sentimento de pertencimento. Não obstante, para que isso ocorra, é preciso dar-lhe condições de aprendizagem, com práticas de ensino adequadas, que atendam às suas reais necessidades.

Preocupados com os grupos minoritarizados, estudos e pesquisas da Linguística Aplicada (LA) têm possibilitado grandes contribuições ao ensino e ao aprendizado de LP para grupos de estudantes estrangeiros que chegam ao Brasil diariamente. Todavia, esse é um assunto que ainda necessita de reforço, na perspectiva de ampliar o cenário, as reflexões com relação à formação acadêmico-

profissional e de ensino do PLE, para suprimir a carência de materiais, métodos e instrumentos de avaliação que possam melhor atendê-los.

Nessa direção, esta pesquisa preocupa-se em aprofundar o tema, sustentando-se em obras da LA (RAJAGOPALAN, 2003, PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006); em reflexões voltadas às políticas e educação linguísticas no país (OLIVEIRA, 2003; CALVET, 2007; RAJAGOPALAN, 2013; CAVALCANTI, 2013), sua relação com as políticas linguísticas para o ensino de português como língua estrangeira (DINIZ; NEVES, 2018; YIP; GARCIA, 2017), português como Língua de Acolhimento (ANÇÃ, 2005, 2008, 2018; GROSSO, 2007, 2008; OLIVEIRA, 2010) e na Pedagogia Crítica de Paulo Freire (FREIRE, 1987[1970], 2003[1992]).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa-interpretativista (TRIVIÑOS, 1987; BORTONI-RICARDO, 2008), de base etnográfica (ERICKSON, 1989, 2001), ancorada pela pesquisa-ação (LEWIN, 1978; THIOLENT, 2009).

Os dados foram gerados em duas situações: entrevistas (individual e com o grupo focal) e em 35 encontros de aulas ministradas no ano de 2017 a um grupo de 12 migrantes haitianos. As entrevistas foram gravadas em áudio e as aulas foram gravadas em vídeo. Nas entrevistas, analisamos os interesses, as dificuldades e as necessidades do grupo de migrantes; e, a partir das gravações das aulas, avaliamos tanto a minha atuação docente quanto todo o procedimento teórico-metodológico que adotamos com o propósito de ensinar PLAc.

Na perspectiva de atender ao proposto, planejamos a tese em quatro capítulos: **no primeiro**, apresentamos o viés teórico-metodológico da pesquisa, que se inscreve na LA, definindo-se como etnográfica, qualitativa-interpretativista, ancorada pela pesquisa-ação. Além disso, descrevemos o contexto, os sujeitos envolvidos e os procedimentos que adotamos para geração de dados.

No **segundo capítulo**, revisitamos estudos teóricos sobre o ensino da PLE no Brasil, refletindo sobre suas compreensões e percurso; na sequência, apresentamos uma síntese dos aspectos históricos da imigração no Brasil e barreiras que esses sujeitos enfrentam em solo brasileiro. Ainda nesse capítulo, discorremos sobre as políticas linguísticas de ensino de LP como LE para falantes de outras línguas, e a proposta de PLAc para migrantes em situação de vulnerabilidade.

No **terceiro capítulo**, apresentamos as compreensões teóricas de língua(gem) que assumimos para o ensino de PLAc, amparadas na perspectiva da Pedagogia Crítica de Paulo Freire para a educação de adultos.

No **quarto capítulo**, analisamos os dados da pesquisa, que foram gerados a partir das entrevistas e das aulas ministradas, destacando-se os materiais que subsidiaram o processo de ensino. Além disso, avaliaremos nossa atuação docente, na perspectiva de (re)direcionar conteúdos, práticas, ou procedimentos, tendo em vista o propósito de focar nas orientações do trabalho com os temas geradores, propostos por Freire.

1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Todo pesquisador, para conduzir bem sua pesquisa, precisa compreender a área de estudos em que ela se situa, o percurso metodológico, além de reconhecer a amplitude do contexto e dos sujeitos envolvidos e selecionar os instrumentos que o subsidiarão na geração dos dados.

Com esse intento, neste capítulo, apresentamos e tecemos reflexões sobre a área de estudo na qual esta pesquisa se inscreve, sobre o tipo de pesquisa em que os procedimentos adotados se enquadram, sobre o contexto e os sujeitos envolvidos e descrevemos os instrumentos utilizados na geração dos dados. Nosso objetivo é, desse modo, apresentar o percurso teórico-metodológico da pesquisa.

1.1 ÁREA NA QUAL A PESQUISA SE INSCREVE

Esta pesquisa se inscreve na área da Linguística Aplicada Crítica (LAC), por tratar de questões relacionadas à realidade emergente de uso da linguagem em uma sociedade globalizada, na qual grupos marginalizados se movimentam em busca de uma condição mais digna.

Segundo Pennycook (2006), a LAC trata de questões relacionadas ao uso da linguagem, problematizando o que é normalmente tido como o centro e que concentra poder e privilégio. Nesse sentido, este campo epistemológico tenta revisar os aspectos linguísticos e políticos que sustentam esse centro. O autor entende que a LAC tem a função de “[...] tornar a linguística aplicada mais responsável politicamente” (PENNYCOOK, 2006, p. 84), de modo que possa promover maiores reflexões sobre as condições locais de linguagem, seja nos eventos em sala de aula, seja na formação dos materiais didáticos, seja nas conversas em diferentes contextos, nos problemas de gênero, de identidades, de grupos minoritarizados, estigmatizados, entre outros.

A partir dessa compreensão, o autor estabelece o conceito crítico, que, segundo ele, deriva de uma linha de trabalho cultural e político, denominada “Teoria Crítica”, a qual tem como necessidade básica a análise crítica das formas sociais, culturais, econômicas e políticas nas quais as pessoas estão posicionadas de forma desigual. O autor defende o compromisso da LAC com questões políticas, tornando-

a mais responsável como ciência. Ao discutir sobre essa área de estudos, Pennycook (1998) afirma que,

[...] se ensinarmos, tendo por meta a competência comunicativa, e não explorarmos como o uso da linguagem foi historicamente construído em torno das questões de poder e de dominação, ou como, nos seus usos cotidianos, a linguagem está sempre envolvida em questões de poder, estaremos, uma vez mais, desenvolvendo uma prática de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder. (PENNYCOOK, 1998, p. 31).

Essa reflexão nos convoca a prestar atenção sobre o verdadeiro sentido de ensinar, de desenvolver em nosso estudante a competência comunicativa dentro de um senso crítico, de modo que possa entender as ideologias que cercam as interações sociais nos mais diferentes espaços. Este é o papel da LAC: pesquisar/estudar/propor práticas de ensino que sejam capazes de despertar no estudante as competências necessárias para ter acesso ao poder do conhecimento.

Dentro desse novo contexto em que a LA se inscreve, seu compromisso é de trazer à tona as narrativas que contemplem aqueles que estão à margem da sociedade, “[...] do ponto de vista dos atravessamentos indititários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade” (MOITA LOPES, 2006, p. 25). Ao agir assim, essa ciência colabora para o combate às injustiças sociais, situando sua atenção em demandas e necessidades onde pode servir sua atuação. Levando-se em conta a complexidade do quadro contemporâneo, o autor sugere que a LA deva utilizar um novo “[...] par de óculos, rediscutindo, trazendo à tona posicionamentos mais críticos, engajados com a realidade social” (MOITA LOPES, 2006, p. 25).

Na contemporaneidade, inseridos na globalização, em que as fronteiras se rompem forçadas por uma série de razões que levam os sujeitos a se deslocarem em busca de suas necessidades, Moita Lopes (2006) entende que a LA é impelida a um posicionamento mais crítico, perante aos novos desafios nos atravessamentos de fronteiras disciplinares e na contestação de ideologias que insistem na manutenção das injustiças sociais.

Nesse período de multinacionalização, nosso olhar de pesquisadora está direcionado aos movimentos migratórios de grupos humanos que entram em determinada região do Brasil a procura de subsistência, em busca de trabalho ou

em situação de refúgio, com a intenção de permanecer temporariamente ou definitivamente. Estando distante de sua cultura e de suas origens, as pessoas passam, muitas vezes, por diversas situações que lhes causam sofrimentos em todos os sentidos. Estar longe de casa e em adaptação a uma nova sociedade não é tarefa fácil e requer habilidades que, muitas vezes, podem criar uma grande mudança em sua identidade, em sua forma de ser.

No contexto globalizado, a movimentação humana atravessa fronteiras nacionais, integra e conecta comunidades e organizações a novas configurações de espaço e tempo, tornando as experiências do mundo em uma grande mistura de culturas interconectadas, surgindo um espaço transcultural. Dessa forma, estamos todos em processo de globalização, já que interagimos diariamente com outras nacionalidades que estão a nossa volta, e não podemos nos isentar dessa realidade. Nessa mesma direção, Rajagopalan (2003) entende que “[...] entre outras coisas, isso significa que os destinos dos diferentes povos que habitam a terra se encontram cada vez mais interligados e imbricados uns nos outros” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 57). No espaço de interações, observamos realidades conflituosas, quando se trata de condições desumanas em que muitos se encontram na luta pela sobrevivência. Essa realidade reflete a vida de grande parte de migrantes que aportam no contexto brasileiro em busca de auxílio e sobrevivência mais digna. Porém, essa situação apresenta uma dicotomia: na mesma proporção da facilidade para entrar no país está a de dificuldade para sobreviver diante da falta de emprego, dos baixos salários e, principalmente, da falta de domínio da língua para interagir em sociedade.

Nesse contexto, o papel LAC é muito importante, posto que “A linguística, enquanto um campo de saber e de pesquisa, é certamente algo criada pelo homem, e o que é moldado pelo homem pode sempre ser redesenhado e refeito de acordo com os anseios da época” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 44). Diante do quadro que se apresenta no cenário nacional, dos desafios que os grupos minoritários de migrantes enfrentam, mormente os refugiados que aqui foram acolhidos, é papel da LAC pensar em caminhos e discutir propostas que corroborem na resolução das questões referentes ao ensino de PLAc, proporcionando-lhes, nesse aspecto, melhores condições de sobrevivência.

Todavia, para que a LAC alcance esse intento, é preciso compreender que, conforme explica Rajagopalan,

Uma linguística eticamente compromissada e consequente só estará ao nosso alcance se adotarmos uma atitude francamente aberta e ao mesmo tempo crítica em relação aos mais consagrados postulados e princípios que têm norteado os rumos da disciplina desde sua “reinvenção” nos moldes atuais, isto é, como uma disciplina moderna. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 46).

Sob a ótica da reflexão suscitada pelo linguista, se, como pesquisadores da área, olharmos a realidade social de forma ética e compromissada, certamente teremos uma postura de sensibilidade na observância desse outro menos favorecido, na perspectiva de proporcionar meios para o aprendizado da língua que o acolhe.

Logo, o compromisso LAC é cada vez mais crítico, no sentido de atender as grandes questões envolvendo a linguagem, que assolam o mundo de hoje. Por esse comprometimento com a linguagem, as orientações da LAC serão recorrentes nesta pesquisa, já que envolve migrantes haitianos residente em Toledo (PR). Ademais, a situação de ensino da língua-alvo, para esse grupo de estrangeiros, se difere do ensino para os usuários brasileiros, o que requer uma metodologia própria para esse contexto, com uma organização didática voltada para o ensino de jovens e adultos.

Na sequência, apresentamos as especificidades da pesquisa que nortearam nosso trabalho, no estudo que desenvolvemos dentro da LAC.

1.2 ESPECIFICIDADES DA PESQUISA

Esta pesquisa pode ser definida como qualitativa-interpretativista, de base etnográfica, orientada, metodologicamente, pela pesquisa-ação. As **pesquisas qualitativas**, de acordo com Triviños (1987), buscam estudar aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Para o estudo que propomos, a pesquisa qualitativa é o paradigma que melhor proporcionou condições de lidar com os dados, objetivando, conforme afirma Triviños (1987), a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. De acordo com o autor, a descrição qualitativa busca compreender além da aparência do fenômeno, explicando a sua origem, as relações, as mudanças e desvelando as consequências e resultados.

O planejamento e a preocupação com o grupo pesquisado precisam ser intencionalmente delineados, considerando as condições de disponibilidade dos

sujeitos envolvidos. Conforme ressalta o autor, esse planejamento se faz necessário, em função da diversidade de contextos que pode se apresentar para o desenrolar da pesquisa. A pesquisa qualitativa, conforme pontua Triviños (1987), tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, com possibilidades de decidir intencionalmente as condições do estudo proposto, em um contato direto e de longo tempo do pesquisador com o ambiente do campo investigado.

Além de qualitativa, esta pesquisa como é **interpretativista**. Para Bortoni-Ricardo (2008), o termo "interpretativismo" abarca um conjunto de métodos e práticas típicos da pesquisa qualitativa, citando, entre outros, a etnografia e a observação participante. Dado seu interesse de "[...] entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), a pesquisa qualitativa-intepretativista encontra na etnografia um conjunto de procedimentos que pode desvelar realidades implícitas, muitas vezes imersas na cotidianidade de ações sociais não facilmente perceptíveis ao olhar de quem participa ativamente dessas ações. A autora elucida, ainda, que à pesquisa interpretativista interessa o detalhamento de uma situação específica e não a criação de leis universais. A inobservância desse critério leva, muitas vezes, a interpretações equivocadas no momento de análise dos dados gerados por observações, entrevistas e notas de campo.

Para esta pesquisa, também utilizamos dos meios da **etnografia**, que permite o estudo da conduta humana em contextos socioculturais e os sentidos que os seus participantes imprimem às suas ações e às dos outros (ASSIS-PETERSON, 2004). Para o estudo do PLAc, com o enfoque que pretendido, o modelo etnográfico nos proporcionou condições para o desenrolar da geração e da análise dos dados.

De acordo com Erickson (2001), "Os propósitos essenciais da etnografia são documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles, tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que os observam" (ERICKSON, 2001, p.12). Nesse sentido, o pesquisador atua diretamente no espaço pesquisado, agindo na aplicação da proposta e documentando o desenrolar das ações cotidianas, pois essas servem para suas reflexões e mudanças do saber fazer, nos significados construídos em cada uma destas ações. Essa documentação proporcionada pela etnografia só é possível devido à interação direta do pesquisador com o ambiente da pesquisa. O

pesquisador se insere nesse espaço e dele participa, buscando alcançar os resultados propostos.

Von Borstel (2012), discutindo a Etnografia da Comunicação Social e Escolar, afirma que, nas ações em sala de aula, “busca-se tornar o familiar estranho, problematizar o que parece comum, tornar visíveis e explícitas ações não percebidas e/ou implícitas na rotina do cotidiano” (VON BORSTEL, 2012, p. 112). Portanto, a tarefa fundamental da investigação interpretativa sobre o ensino consiste em possibilitar que o investigador e os participantes coloquem-se ativamente na construção dos significados para compreender as especificidades que caracterizam um espaço de ensino, mesmo que as situações de evento escolar sejam semelhantes. Isso se confirma nas palavras de Erickson (1989):

O estudo das aulas, diriam os investigadores interpretativos, é uma questão de tipologia social, mais do que geometria social [...] Isto implica em construir uma melhor teoria acerca da organização social e cognitiva de formas particulares da vida em aula como ambientes imediatos para a aprendizagem dos alunos. (ERICKSON, 1989, p. 230).

Assim sendo, as observações feitas em sala de aula com estudantes haitianos adultos mostraram-nos com bastante clareza certas formas particulares nas quais ocorrem as “[...] ‘pequenas situações’ e ‘sutilezas’, no inter-relacionamento entre sujeitos que merecem a construção de uma melhor teoria” (ERICKSON, 1989, p. 231, destaques do autor).

Com a intenção de olhar para o ensino de PLAc direcionado a um grupo de migrantes haitianos, sob o viés de Paulo Freire (2003[1992]), buscamos compreender nosso papel como professora na construção e aplicação de uma prática pedagógica de trabalho, no contexto de sala de aula, onde acontecem as interações, as ações, as relações de conteúdos que poderão ser construídos, negados, reconstruídos ou modificados, conforme afirma André (1995).

Amparado na pesquisa etnográfica, este estudo se desenvolve também com base nos recursos metodológicos da **pesquisa-ação**, que permite a inserção e a vivência direta do pesquisador no contexto da pesquisa, possibilitando, assim, que o conhecimento seja construído, analisado e reconstruído, a fim de alcançar os objetivos esperados. Para Thiollent (2009),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2009, p. 14).

Nesta pesquisa sobre o ensino de PLAc para migrantes haitianos da cidade de Toledo (PR), a ação desenvolvida com o grupo correspondeu a aulas de LP, por meio das quais todos (pesquisadora e alunos migrantes) os sujeitos envolveram-se de modo cooperativo, no intuito do ensino-aprendizagem da língua acontecer da forma mais adequada possível para as necessidades do grupo. De acordo com Thiollent (2009), a pesquisa-ação produz mudanças (ação) e compreensão (pesquisa), melhorando as práticas dos participantes, desenvolvendo a compreensão dessas práticas e da situação onde elas são produzidas.

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação é amplamente utilizada por pesquisadores das ciências humanas e sociais, haja vista que essa modalidade de pesquisa tem um caráter cíclico, com uma atuação conjunta entre pesquisador e sujeito desde a admissão da questão inicial até os efeitos resultantes do estudo.

Lewin (1978), ao fundamentar esse método conceitualmente, destaca que a pesquisa-ação se ocupa com dois tipos de problemas considerados intrínsecos: o estudo amplo da sociedade e a análise da situação específica. Segundo o autor, o caráter peculiar da situação de estudo é determinado por uma análise científica dos fatos, denominada diagnóstico. O conhecimento produzido orienta a solução do problema por meio de uma ação planejada e conduzida pelo pesquisador. Dessa forma, o planejamento deve partir de um plano global de como atingir o objetivo, e o primeiro passo é avaliar a ideia com atenção especial, levando em conta os meios disponíveis para desenvolver as ações.

No caso desta pesquisa, o tipo de problema analisado por meio da pesquisa-ação foi a situação específica de ensino de PLAc dentro de um contexto que apontava para a necessidade de um grupo de migrantes haitianos, que desejava aprender a LP para as interações no trabalho e na comunidade.

De acordo com Lewin (1978), a proposta de pesquisa-ação pode ser apresentada em um ciclo de quatro etapas: geração de dados, diagnóstico, implementação e avaliação. Na primeira etapa, explora-se o campo, registrando-se os dados relevantes sobre os problemas apresentados. O autor orienta que,

inicialmente, esses problemas não sejam questionados em profundidade; a discussão é mais no sentido de enunciá-los de uma forma clara, como um ponto de partida para a geração dos dados e para a realização do diagnóstico. A partir dos problemas apresentados, realiza-se uma análise, revelando-se a natureza dos problemas. A definição do problema inicial orienta os dados a serem investigados, assim como as estratégias e as técnicas que serão utilizadas para resolvê-los.

A segunda etapa, seguindo as orientações de Lewin (1978), é o momento do diagnóstico, que deve ocorrer a partir da categorização e da análise dos dados. Com base na situação problema, é traçada a situação desejada por meio da definição dos resultados esperados. O diagnóstico é o momento em que, partindo da identificação dos problemas de uma determinada situação, e adotando estratégias e dinâmicas adequadas, aliadas ao conhecimento das ciências sociais e humanas, se encontra o norte para a melhor forma de agir e solucionar a questão.

Com base no diagnóstico e nos resultados esperados, são identificadas as lacunas existentes entre “o que é” e “como deveria ser”. A partir da discussão do que se vê na realidade e do que se pretende alcançar como ideal, é que se inicia a terceira etapa do processo da pesquisa-ação, que consiste no planejamento. Melo, Maia Filho e Chaves (2014) alertam o planejamento objetiva identificar e operacionalizar uma estratégia para resolvê-la. Dessa forma, as estratégias traçadas e executadas podem atingir os resultados esperados ou não.

Na quarta e última etapa, conforme explicam os autores, os resultados das ações são constatados. Nesse momento, faz-se uma nova análise para verificar quais lacunas ainda existem e que distanciam os resultados alcançados dos esperados. Na sequência da avaliação, examinam-se novamente as etapas anteriores – a geração de dados, o diagnóstico, o planejamento e as ações realizadas na implementação – e se aplica um novo diagnóstico no sentido de motivar outro ciclo da pesquisa-ação,

Seguindo, portanto, os passos propostos Lewin (1978), na pesquisa-ação que desenvolvemos, foram possíveis aplicar as quatro etapas, conforme apresentadas no Quadro 1, porém, renomeamos a primeira delas, por entendermos que a geração de dados não estaria presente apenas nesta etapa, mas em todas elas.

Quadro 1: Etapas da pesquisa-ação

Etapas da pesquisa	Procedimentos
1) Reconhecimento do contexto da pesquisa	- Reconhecimento dos sujeitos envolvidos por meio de entrevista com grupo focal; - Entrevista semiestruturada individual;
2) Diagnóstico	- Análise das entrevistas, a qual nos forneceu dados para o levantamento das dificuldades com a língua e das necessidades de aprendê-la.
3) Implementação das ações	- Definição de temas geradores; - Elaboração de um procedimento teórico-metodológico; - Planejamento e desenvolvimento das aulas.
4) Avaliação	- Análises e reflexões sobre os resultados alcançados.

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base em Lewin (1978).

A primeira etapa corresponde ao primeiro encontro com o grupo, momento em que realizamos uma entrevista focalizada a fim de identificar as reais necessidades/interesses do grupo ao buscarem aprender a LP. Todavia, como alguns se sentiram constrangidos em falar naquele primeiro momento, promovemos, posteriormente, uma entrevista semiestrutura, dirigindo-nos individualmente a cada um do grupo. Essas entrevistas nos ofereceram subsídios para o diagnóstico (segunda etapa), apontando-nos dificuldades e necessidades de aprender essa língua. Com essas informações, foi possível iniciar a terceira etapa, quando recortamos temas e palavras geradoras e traçamos um procedimento teórico-metodológico, a partir dos quais planejamos nossas aulas. Para isso, seguimos a proposta da Pedagogia Crítica de Paulo Freire (2003[1992]), que consiste em estimular a alfabetização dos adultos mediante a discussão de suas experiências de vida, por meio de palavras presentes na realidade dos alunos, denominadas de “palavras geradoras”²⁰ ou temas geradores. Os temas, depois de selecionados, foram explorados contextualmente e decodificados para a aquisição do sentido da língua e para a compreensão do mundo. Na quarta e última etapa da pesquisa, observamos, analisamos e refletimos sobre os resultados alcançados, embasadas nos registros gravados em áudio e vídeo.

No próximo item, apresentamos o contexto da pesquisa e os sujeitos envolvidos.

²⁰ Esse procedimento teórico é melhor explicitado no Capítulo 3. Todavia, adiantamos que o propósito desse método é trabalhar o ensino da LP com eventos do cotidiano, utilizando as informações do conhecimento que cada um dos migrantes têm, além de apresentar o ensino da língua de forma significativa, dando aos envolvidos a possibilidade de refletir sobre o uso da língua em seu cotidiano.

práticas de campos acadêmicos. A sociologia reflexiva de Bourdieu (1972) é uma tentativa de "objetivar a objetivação", para transformar as lentes do campo em si como se fosse uma sistema hierárquico de intercâmbio cultural. Enquanto Foucault (1972) arqueológico e métodos genealógicos textos divorciados de falantes históricos e reconceptualizados disciplinas como discursos, a abordagem de Bourdieu era estruturar relacionamentos dentro de um campo, procurando a codificação do campo em academias formais instituições e estruturas, e nomeando seus princípios operacionais de troca e princípios teleológicos do capital. Ao fazê-lo, ambos se afastaram dos tradicionais pressupostos sobre o desinteresse científico ou a coerência paradigmática da disciplina inquérito.

Este capítulo leva estudos de língua inglesa e linguística aplicada crítica como campos sociais historicamente situados. Nós fazemos o caso desse estado e corporativo instituições e economias políticas específicas que redefiniram a língua inglesa como uma forma de capital nacional e transnacional, dirigiu sua genealogia. Nosso objetivo aqui é documentar três genealogias da formação de estudos de língua inglesa e aplicadas linguística:

1.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Consideramos como sujeitos participantes desta pesquisa o grupo de estudantes haitianos e eu, como pesquisadora e professora de PLAc desse grupo. Apresentamos, então, esses sujeitos.

1.3.1 Os migrantes haitianos

Esta pesquisa envolveu, além da pesquisadora que também se coloca como sujeito, 12 migrantes haitianos adultos (entre eles, cinco mulheres e sete homens), trabalhadores da linha de produção em uma fábrica de fiação de Toledo, região Oeste do Paraná. No Quadro 2, apresentamos informações básicas²¹ sobre cada um dos estudantes participantes das aulas. A fim de preservarmos a identidade dos sujeitos participantes, conforme nos orienta a ética em pesquisa, estes serão identificados apenas como Est. 1, Est. 2, Est. 3, e assim sucessivamente.

²¹ As informações foram geradas por meio da entrevista semiestruturada individual, feita nos primeiros meses de aula com o grupo, no primeiro semestre de 2017, conforme o questionário localizado no Apêndice A.

Quadro 2: Perfil dos estudantes haitianos

Nome	Sexo	Idade	Tempo Brasil	Est. Civil	Escolaridade	Ling. Mat.	Ling. De alf.
Est.1	F	27	3 anos e 6 meses	Casada	Ens. Médio Incomp.	Créole	Francês
Est.2	F	35	2 anos e 8 meses	casada	Ens. Médio Incomp.	Créole	Francês
Est.3	M	32	4 anos	Casado	Ens. Médio Incomp.	Créole	Francês
Est.4	M	29	1 anos e 1 mês	Casado	Ens. Médio Completo	Créole	Francês
Est.5	M	26	3 anos	Solteiro	Ens. Médio Completo	Créole	Francês
Est.6	M	33	4 anos e 1 mês	Solteiro	Dois anos faculdade	Créole	Francês
Est.7	F	31	2 anos e 8 meses	solteira	Ens. Médio Completo	Créole	Francês
Est.8	F	34	3 anos e 8 meses	Casada	Ens. Médio Incomp.	Créole	Francês
Est.9	M	36	2 anos e 2 meses	Casado	Ens. Médio Completo	Créole	Francês
Est.10	M	28	3 anos e 6 meses	Casado	Ens. Médio Incomp.	Créole	Francês
Est.11	M	32	3 anos e 6 meses	Casado	Ens. Médio Incompleto	Créole	Francês
Est.12	F	26	4 meses	Solteira	Ens. médio Incompleto	Créole	Francês

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Os sujeitos encontravam-se na faixa etária entre 26 a 36 anos, muitos com parte da família ainda no Haiti e outra parte aqui no Brasil, a maioria com Ensino Médio incompleto, tendo como língua materna o *créole haitien* e o francês com língua de alfabetização.

Trata-se, assim, de um grupo de migrantes haitianos²² que reside em Toledo (PR) e que se encontra em situação econômica desfavorável²³. Como podemos constatar no Quadro 2, a maioria são homens. Eles vêm inicialmente ao Brasil, conseguem trabalho, se instalam e depois trazerem suas mulheres e filhos. Chegando aqui, uma das primeiras barreiras que enfrentam, além do idioma, é a falta de conhecimento de como funcionam os serviços públicos brasileiros. Podemos citar, como exemplo, as dificuldades que enfrentam quando buscam os serviços na área da saúde, pois precisam ter em mãos comprovante de endereço, cartão do SUS, documentos pessoais, e, se possível, alguém que consiga fazer a tradução

²² No Capítulo 2 apresentamos uma contextualização da migração haitiana ao Brasil.

²³ Situação relatada na última pergunta da entrevista, sobre que sugestão dariam aos governantes brasileiros com relação aos migrantes aqui no Brasil.

das orientações que são passadas pelos profissionais da saúde. A situação é semelhante nas escolas, quando precisam matricular seus filhos.

Muitos têm um bom nível de escolaridade, porém, chegando aqui, essa qualificação não é aceita para assumir postos de trabalhos equivalentes a tal qualificação, o que faz com que se submetam a vagas de trabalho na área da produção, permanecendo em situações vulneráveis economicamente.

Os migrantes que participaram das aulas de PLAc eram trabalhadores adultos, colaboradores da indústria de fiação, trabalhavam no segundo turno, das 14h às 22h, e tinham interesse em participar de um estudo para o aprendizado da LP, ofertado em 2017, nas terças-feiras, das 10h30 às 12h.

Foram, no total, 35 encontros de 1h e 30 min²⁴, no período de 07 de março a 05 de dezembro de 2017. O primeiro contato com o grupo se deu em 07 de março de 2017, momento em que fiz uma entrevista com grupo focal²⁵ para conhecer melhor os interesses do grupo.

A maioria deles residia no Brasil a cerca de um ano e cinco meses, e desde o momento da chegada, passaram por diferentes desafios. Inicialmente, houve o problema da legalização. Depois, a preocupação com o trabalho e a estabilidade. Muitos ocupavam as vagas do setor de mão de obra na produção e, por conseguinte, eram operários que trabalhavam no pesado e, em geral, ganhavam salários baixos.

Mesmo já empregados, as preocupações não findavam, pois tinham a necessidade de sem comunicar em português a fim de se manter no trabalho, para entender e desenvolver a contento o que a empresa solicitava. Eram, em geral, estudantes adultos e trabalhadores braçais que estavam, por algum tempo, fora dos bancos escolares, e que, na maioria, não disponibilizavam de recursos financeiros para pagar aulas particulares e aprender o português.

Boa parte do grupo de haitianos usava o *créole* para a comunicação oral entre eles, mas ,quando se tratava de algumas questões relacionadas à comparação dos conteúdos na modalidade escrita com sua língua de origem, a referência era feita em relação ao francês.

²⁴ Essas aulas são detalhadas na próxima seção.

²⁵ Trataremos sobre a entrevista na próxima seção, quando descrevermos os procedimentos de geração de dados.

De acordo com essa situação apresentada, tínhamos, naquele contexto, uma realidade de educação de jovens e adultos que necessitavam de práticas de ensino diferenciadas, contemplando suas realidades de vida, suas experiências, sua cultura, seu contexto socioeconômico, enfim, sua bagagem de mundo, considerando ainda sua formação cultural de outra nação.

Diante dessa nova realidade de ensino do português para esses migrantes, deparamo-nos com a falta de práticas de ensino adequadas para atender a essa demanda. Dessa forma, procuramos enveredar pelos caminhos do ensino da LP a partir das práticas sociais, aproveitando os eventos de comunicação e de suas necessidades diárias, para sistematizar o ensino do PLAc, seguindo a orientação da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, na educação de jovens e adultos.

1.3.2 A Professora-pesquisadora

Sou docente de LP na educação básica desde 2001, quando assumi sala de aula na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na cidade de Toledo (PR). Permaneci nesse quadro contratada pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) até 2004, quando foi necessário o rompimento das atividades, por razões de estar com a bolsa de demanda social da Capes para o mestrado²⁶, a qual não permitia vínculo empregatício.

Após concluir o mestrado em 2006, voltei ministrar aulas na disciplina de LP, porém, em turmas regular no Ensino Fundamental e Médio, contratada novamente pelo PSS, até assumir o Quadro Próprio do Magistério (QPM) em 2012. Meu ingresso como professora no Ensino Superior se deu em 2008, na Faculdade Assis Gurgacz – FAG – campus Toledo (PR), ministrando as disciplinas de *Comunicação Empresarial* para os cursos de Bacharelado e Tecnólogos e *Língua Portuguesa* para os cursos de Jornalismo e Publicidade.

Minha experiência como professora de migrantes iniciou-se ao atender a um convite feito por uma pequena comunidade religiosa de Toledo, em 2015, após ter sido procurada por um grupo de migrantes que buscavam ajuda, tanto para o aprendizado da língua local, quanto para angariar alimentos e outros produtos para

²⁶ Mestrado cursado no período de 2004 a 2006, no Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – campus de Cascavel. Título da Dissertação: **A representação dos ouvintes sobre o desenvolvimento do estudante surdo e as implicações na/para linguagem**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clarice Nadir von Borstel.

atender às suas necessidades de maior urgência. Eram migrantes de diversas nacionalidades, dentre eles, senegaleses, haitianos e bengaleses..

No primeiro momento, tive a sensação de que não conseguiria dar conta dessa tarefa, pois me faltava experiência com estudantes estrangeiros. Além do mais, sentia que o ensino de português para um estudante não nativo não poderia ser igual ao do falante nativo de LP. Porém, o sentimento de humanidade falou mais alto, a partir do momento em que conversei com alguns deles e esses me disseram que só conseguiriam entrar em algumas empresas para trabalhar se já soubessem um pouco de português, ou que pelo menos estivessem inseridos em curso para aprender a língua.

As primeiras aulas aconteceram nas dependências daquela comunidade religiosa, mas, em seguida, achamos melhor mudar para uma Associação de Bairro mais próxima à residência da maioria, para facilitar o deslocamento.

No início das atividades, o desafio foi bastante grande, pois as dificuldades iam se agigantando à medida que os encontros aconteciam. A maior delas era no campo da comunicação com o grupo, pois dependia do auxílio dos que já estavam no Brasil há meses e conseguiam entender um pouco do português, comunicando-se razoavelmente. Esses serviam de intérpretes na nossa comunicação inicial.

Metodologicamente, organizei um trabalho com atividades extraídas de uma apostila desenvolvida por uma Universidade de Juiz de Fora, para o ensino de português como língua estrangeira, disponível em domínio público na internet²⁷. Os encontros aconteciam duas vezes na semana, no horário noturno, com início às 19h, estendendo-se até às 21h, nas terças e quintas-feiras, sendo que a frequência maior era do grupo senegalês.

Outra grande dificuldade foi relacionada à frequência do grupo às aulas. No período de inverno, muitos não tinham agasalho suficiente para ir às aulas. Além disso, no período do ramadã²⁸, os integrantes da religião muçulmana ficavam um mês inteiro em jejum, desde o primeiro horário da manhã até o entardecer, e, por essa razão, não vinham às aulas, pois exatamente no horário que iniciávamos as atividades, a maioria deles estava em suas casas fazendo a janta para o desjejum. E

²⁷ Disponível em: <http://www.ufjf.br/ple/> Acesso em: 10 mar. 2015.

²⁸ O Ramadã é um ritual obrigatório para os muçulmanos que atingem a puberdade. É praticado durante todos os dias do mês, começando na alvorada e terminando quando o sol se põe. Nesse período, o fiel precisa manter a sua mente com o foco em Alá, deidade muçumana, em suas recordações e orações. São realizadas cinco orações por dia (sala) e durante o mês de jejum é recitado o Taraweeh, que é uma oração especial feita à noite.

em períodos fora do ramadã, muitos, quando chegavam à aula, cumprimentavam-me a certa distância e, em seguida, desculpavam-se por não apertar minha mão, pois a religião não permite que se aperte a mão de uma mulher.

Além dessas dificuldades, também percebi que o conteúdo proposto, embasado no material citado, não estava surtindo efeito na aprendizagem da língua, por parte dos migrantes, pois tinha como foco a gramática da LP, com orientações e atividades que se apresentavam muito distantes das necessidades urgentes de comunicação do grupo, principalmente aprender a se comunicar nas interações cotidianas, sobretudo, no ambiente de trabalho.

A partir de um período de aula próximo a dois meses, senti que daquela forma não poderia continuar. Então, procurei algumas colegas professoras que trabalhavam o ensino da língua Inglesa para brasileiros e que tiveram experiência com migrantes em situação de vulnerabilidade, os quais lhes procuraram para aprender português, mas com conteúdos bem pontuais para as suas necessidades. Trocando essa experiência, tive a ideia de preparar algumas aulas a partir de temas do cotidiano desses migrantes. Com essa alteração, percebi que tanto o interesse quanto o entendimento melhoraram. O curso se estendeu até o final do ano.

No ano seguinte, 2016, aceitei o convite de uma indústria de fiação que solicitava aulas de português para seus funcionários migrantes com dificuldades na comunicação. As aulas foram organizadas com um encontro semanal, acontecendo nas terças-feiras, no horário noturno, das 20h30 às 21h30. O grupo inicialmente foi constituído de haitianos, senegaleses e bengaleses. Com esse grupo, segui a metodologia trabalhada com o grupo anterior na Associação, ou seja, organizava as aulas a partir de assuntos corriqueiros que fizessem parte do cotidiano deles. No decorrer das aulas, ao longo do semestre, percebi que o grupo senegalês continuava com as mesmas dificuldades de frequência, a exemplo do primeiro grupo. Terminando o período de aula proposto, que foi de um semestre, estava com apenas o grupo de haitianos na sala. Então, já ingressa no programa de doutorado da Unioeste, com a finalidade de direcionar minha pesquisa para esse tema, optei em permanecer focando o ensino da LP para os migrantes haitianos, por perceber nesse grupo uma disposição maior em aprender a língua.

Em 2017, portanto, foi organizado um curso de português na mesma indústria, entretanto, no horário diurno, com um grupo de 12 haitianos. E foi para

esse grupo que iniciamos as atividades de acordo com as orientações metodológicas de Paulo Freire.

Destaco, ainda, que, paralelamente às aulas ministradas aos migrantes, continuei trabalhando com o Ensino Fundamental e Médio, na disciplina de LP, no ensino superior, com as disciplinas de Estágio Supervisionado de Portuguesa e LIBRAS, totalizando uma carga horária de trabalho de 50 horas semanais.

Em janeiro de 2019, viajei a Portugal para conhecer o trabalho no atendimento aos migrantes naquele país. Tive oportunidade de visitar uma das instituições que atendem aos migrantes de diversas nacionalidades, o Centro de atendimento JRS – Portugal – Serviços Jesuíta aos Refugiados.

Nesse espaço, pessoas de diversas nacionalidades recebem aula de português, seguindo um material em forma de apostilamento, montado pelos próprios professores. Na oportunidade da viagem, conheci os professores Paulo Osório e Maria Helena Ançã, com quem também pude conversar sobre o trabalho dos professores no atendimento às diversas nacionalidades que lá se encontram. A partir das conversas com a professora Ançã, que leciona na Universidade de Aveiro, em Portugal, pude constatar que, semelhante ao nosso trabalho aqui no Brasil, com o PLAc, os professores portugueses também não seguem uma receita pronta, ou seja, cada grupo de migrante representa uma realidade diferente, e o professor, para atender a cada realidade, organiza o material de acordo com as necessidades dos estudantes.

Na conversa com o professor Paulo Osório, docente da Universidade Beira Interior, também em Portugal, a discussão foi bastante relevante no tocante aos materiais didáticos de português como língua estrangeira, que muitas vezes já existem, mas nem sempre servem aos nossos interesses pedagógicos e ao contexto no qual estamos trabalhando. Segundo o professor, há materiais e manuais, mas não há publicações que sirvam para todas as situações e necessidades. Assim, ele sugere que o próprio professor, tanto em contextos de ensino de Portugal, quanto no Brasil, elabore seus próprios materiais, especialmente quando se trata de PLAc. Para o pesquisador, essa prática se faz importante porque, de grupo para grupo, de classe para classe, o contexto de ensino pode mudar consideravelmente. Consoante às especificidades do grupo de alunos, os materiais precisam ser adaptados.

Enfim, a partir de minha experiência como docente na Educação Básica, no Ensino Superior e nas iniciativas voluntárias para ensinar LP a migrantes, despertou-

me o interesse por esta pesquisa, na qual apresento-me também como sujeito, em uma prática de pesquisa-ação.

A seguir, discorreremos sobre as práticas que adotamos na geração de dados.

1.4 GERAÇÃO DOS DADOS PARA A PESQUISA

Oliveira (2011) afirma que todos os dados gerados são importantes na descrição tanto de pessoas quanto de acontecimentos e situações que possam fazer parte do contexto da pesquisa. Para o autor, o processo da geração e tratamento dos dados é muito maior do que o produto, pois é no processo que o pesquisador desempenha toda a sua atenção em perceber como ele se manifesta nas interações e atividades propostas, nas práticas e no trato com as interações do cotidiano.

Ao considerarmos esse pressuposto, selecionamos os meios para a geração de dados deste estudo: entrevista com grupo focal, elaboração de uma proposta didático-metodológica, planejamento e desenvolvimento de aulas; reflexões sobre as aulas ministradas. Apresentamos, em seguida, como cada uma dessas ações estão diretamente relacionados às etapas da pesquisa-ação, segundo Lewis (1978).

1.4.1 Entrevista com grupo focal e entrevista semiestruturada

Para o reconhecimento do contexto da pesquisa, dos sujeitos envolvidos e seus interesses (primeira etapa da pesquisa), fizemos o primeiro contato com o grupo de migrantes haitianos, o que ocorreu na manhã do dia 28 de fevereiro de 2017, uma terça-feira, às 10h. Para atender à necessidade da pesquisa definida nessa primeira etapa, optamos, inicialmente, por realizar uma entrevista com grupo focal, mas, no decorrer da pesquisa, para conhecer melhor os estudantes, sentimos a necessidade de fazer uma entrevista individual, semiestruturada, conforme roteiro do Apêndice A.

Nessa forma de entrevista, de acordo com Flick (2009), após a apresentação de um estímulo uniforme, estuda-se o impacto desse sobre o entrevistado, a partir da utilização de um guia de entrevista, com o objetivo de fornecer uma base de interpretação sobre o impacto observado. Além disso, o autor afirma que a execução exitosa dessas entrevistas depende essencialmente da competência situacional do

entrevistador em possibilitar que um diálogo se estabeleça entre ele (no caso, a professora) e seus entrevistados (os alunos migrantes).

Permitir, pelo diálogo, que esses sujeitos se pronunciem, contem sobre suas vidas, suas experiências, sua forma de ver o mundo, é colocar a sensibilidade do educador à prova, no sentido de perceber no estudante, não alguém ignorante, isento de qualquer informação pertinente ao conteúdo, mas sim alguém com conhecimento de mundo fundamental e significativo para o contexto de aprendizagem, além de apresentar desejos e necessidades que podem orientar no processo de ensino.

Trata-se, portanto, de, como professora de uma segunda língua a um grupo de migrantes, abrir-se, antes de tudo, para o diálogo; para ouvir o outro, o migrante, que se encontra fora de sua terra, de sua cultura, distante de sua comunidade, mas com uma vontade imensa de inserir-se nesse outro país, nessa nova terra, em outra cultura. E, para isso, aprender a língua desse outro lugar será a sua porta de entrada. Desse diálogo pode surgir o rico material para a reflexão do fazer pedagógico. Todavia, conforme ressalta Freire (1987[1970]),

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não conheço *outros eu*? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? (FREIRE, 1987[1970], p. 80, destaques do autor).

Então, os primeiros movimentos do professor para que o diálogo se estabeleça na sala de aula são a aproximação, a leveza, o acolhimento, a atitude solidária, a humildade, a escuta. Para Freire (1987[1970]), a autossuficiência é incompatível com o diálogo. O autor adverte que o homem, sem humildade, não pode se aproximar do povo, “[...] não pode ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo” (FREIRE, 1987[1970], p. 81, grifo do autor). Segundo suas reflexões, para uma convivência harmoniosa, é necessário que haja o respeito, que ninguém se sinta sábio em absoluto, julgando o outro um ignorante absoluto. Os homens precisam perceber a necessidade uns dos outros para se desenvolverem moral,

intelectual e materialmente. Dialogando com o outro em pé de igualdade, sentindo-se iguais e em comunhão, a busca do *saber mais* será bem maior.

O educador brasileiro destaca, assim, a importância de o professor dialogar com seus estudantes adultos e ouvir deles suas necessidades e anseios de aprendizagem. Desse diálogo poderão surgir temas geradores, a partir dos quais se poderá selecionar e problematizar o conteúdo programático das aulas. Para Freire (1987[1970]), “[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 1987[1970], p. 86).

Foi com a intenção de conhecer melhor quem seriam os meus alunos e quais eram suas reais necessidades ao buscarem aprender a língua portuguesa que conduzi a entrevista com o grupo focal. Assim, iniciei o diálogo, apresentando a mim e as minhas intenções de pesquisa no campo do ensino de português, dizendo ao grupo que gostaria muito de ouvir deles o que tinham maior urgência no aprendizado da LP.

Procurei deixá-los à vontade, de modo que todos conseguissem, dentro de suas possibilidades de comunicação, contar um pouco sobre suas vidas e suas expectativas no Brasil. De acordo com Flick (2009), “[...] o principal objetivo para o preenchimento dos critérios na entrevista focal, é dar ao entrevistado o maior espaço possível para manifestar suas opiniões” (FLICK, 2009, p. 148). Nesse sentido, a partir da conversa inicial com o grupo, sobre a necessidade da LP, permiti que cada um dos participantes se expressasse de forma autêntica, apresentando as suas maiores necessidades de comunicação em LP.

Todavia, nem todos conseguiram se expressar como era necessário para que eu os conhecesse melhor e percebesse as suas reais necessidades. Alguns ficaram constrangidos em se manifestar, talvez por não me conhecerem ainda (era nosso primeiro contato) e também porque nem todos os migrantes do grupo se conheciam. Nesse caso, não se sentiam bem em se expor perante desconhecidos.

Com base nessa percepção, organizei uma entrevista semiestruturada (Apêndice A) e, após esse contato inicial, passei a visitá-los em suas casas, momento em que pude complementar as informações. A entrevista semiestruturada, segundo Lüdke e Andre (2011), define-se como a mais adequada na geração de dados em uma pesquisa qualitativa de base interpretativista, pois, devido à sua estrutura flexível, adequa-se à demanda dos entrevistados e aos dados que se

pretende gerar. Assim, optamos pelo tipo de entrevista semiestruturada que se organiza pelo “uso de questões predeterminadas relacionadas a áreas de interesse na comunidade de estudo” (ANGROSINO, 2009, p. 67).

As respostas obtidas por intermédio dos dois formatos de entrevista (focal e semiestruturada) forneceram informações suficientes para que fizéssemos um diagnóstico do grupo (segunda etapa da pesquisa) e elencássemos suas maiores necessidades. Essas foram transformadas em temas que denominamos de “temas geradores” (FREIRE, 2003[1992], 2015), desdobrados em “palavras geradoras”, conforme consta no Quadro 3:

Quadro 3: Temas e palavras geradoras

Temas Geradores	Palavras Geradoras
Alfabeto da Língua Portuguesa	Letras, sílabas e palavras.
Espaço Geográfico.	Mapas, países, estados, estado do Paraná, principais cidades do Paraná, região oeste, Toledo, ruas principais.
Bairros da Cidade. Onde estou?	Pontos de referência: prefeitura, rodoviária, hospitais, postos de saúde, estádio de futebol, bancos, teatro, shopping, principais escolas.
Partes do corpo. Principais doenças.	Nome das partes do corpo, expressões mais comuns sobre doenças, dor de cabeça, dor no estômago, nas costas e outras.
Área Médica.	Médico(a)/Doutor(a), enfermeiro(a), consultório, enfermagem, pronto socorro, pediatra, clínico geral, cardiologista, dentista, oftalmologista, ortopedista, e outros.
Cartão do SUS O que é? O que tenho direito?	SUS, direitos que o cartão possibilita, regras para os atendimentos, Unidades de saúde, hospitais, Upas, Campanhas de vacinação e outras.
Dengue – cuidados. Na minha casa também tem?	Dengue, mosquitos, pernilongos, vírus, transmissor, sintomas, água parada, vasilhas, potes, caixas d'água e outras.
Automedicação - o que é ?	Automedicar, consultas, receitas, prescrição médica, dose certa, bula, remédio e outras.
Comidas típicas no Brasil.	Churrasco, carne assada, espeto, churrasqueira, carvão, brasa, feijoada, macarronada, risoto, galinhada, mandioca e outras.
Carteira de trabalho: para que serve?	Carteira de Trabalho, Ministério do Trabalho, Direitos Trabalhistas, Férias, 13º salário, INSS, Licença maternidade, Seguro desemprego e outras.
Boletim de Ocorrência. O que é e como fazer?	Boletim de Ocorrência (BO), Delegacia de polícia, Delegacia Eletrônica, Extraviar, furtar, roubar, assaltar, agendamento e outras.
Folha de pagamento e outras informações da empresa	Atrasos, faltas, adiantamento, atestados, regulamentos, vale refeição, vale transporte, pedir demissão, ser

	demitido, cumprir os 30 dias e outras.
Propagandas, folders e panfletos	Panfletos, comerciais, propaganda, anúncios, descontos, comprar a prazo, comprar à vista e outras.
Expressões Idiomáticas no Brasil	Chutar o balde, falar pelos cotovelos, amigo da onça, pendurar as chuteiras, chorar pelo leite derramado, e outras
Expressões cotidianas	Né, daí, pena, o que que é, pergunta/pregunta, nem, e outras.
Alugar uma casa – como fazer?	Locador, locatário, negociando, renda dos três últimos meses, imposto de renda, fiador, imóveis quitado, contratos e outras.
Entrevista de emprego	Currículo, aptidões, objetivos, trabalhar sob pressão, tolerância e outras.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

As entrevistas, além de possibilitar o reconhecimento do contexto e dos sujeitos da pesquisa, serviu-nos com um diagnóstico da realidade que nos era apresentada, fornecendo-nos subsídios para implementar ações (terceira etapa da pesquisa), tais como a elaboração de um procedimento teórico-metodológico que nortearia, posteriormente, o planejamento das aulas.

1.4.2 Proposta teórico-metodológica e Planejamento das aulas

O procedimento teórico-metodológico que elaboramos pautou-se na proposta de alfabetização de adultos apresentada por Paulo Freire (1987[1970]), a partir da qual adaptamos para o contexto de ensino de PLAc a migrantes adultos. O método proposto por Freire (1987[1970]) foi desenvolvido no início dos anos 1960, no Nordeste, região na qual havia um grande número de trabalhadores rurais analfabetos e sem acesso à escola, formando um grande contingente de excluídos da participação social. Baseada nas experiências de vida das pessoas, a proposta de Freire, em vez de buscar a alfabetização por meio de cartilhas, propôs que se trabalhasse com as chamadas “palavras/temas geradores” a partir da realidade do cidadão.

Um trabalhador de fábrica poderia ser alfabetizado a partir de palavras como “tijolo”, “cimento”; um agricultor, por sua vez, aprenderia a partir de palavras como “cana”, “enxada”, “terra”, “colheita” e outras. A partir da decodificação fonética dessas palavras, construir-se-iam novas palavras e ampliar-se-ia o repertório linguístico desses alunos.

Esse método, conforme proposição de Freire (1987[1970]), é dividido em três etapas. Na primeira, denominada “Investigação”, aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde vivem, as palavras e temas centrais de sua biografia. Na segunda, denominada “Tematização”, o professor propicia para que os alunos codifiquem e decodifiquem esses temas, buscando o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido. E na terceira etapa, chamada de “Problematização”, aluno e professor buscam superar uma primeira visão ingênua por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido.

Essas etapas estão organizadas em cinco fases de aplicação, sendo elas:

- ✓ 1ª fase: Levantamento do universo vocabular do grupo;
- ✓ 2ª fase: Escolha das palavras selecionadas, seguindo os critérios de riqueza fonética, dificuldades fonéticas - em uma sequência gradativa, das mais simples para as mais complexas;
- ✓ 3ª fase: Criação de situações existenciais características do grupo. Trata-se de situações inseridas na realidade local;
- ✓ 4ª fase: Criação das fichas-roteiro que funcionam como guia para os debates;
- ✓ 5ª fase: Criação de fichas de palavras para a decomposição das famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras.

A concepção freiriana procura explicitar que não há conhecimento pronto e acabado. Ele está sempre em construção. De acordo com essa concepção, as pessoas aprendem ao longo da vida e a partir das experiências anteriores. Com isso, cai por terra a tese de que alguém está totalmente pronto para ensinar e alguém está totalmente pronto para receber esse conhecimento, como uma transferência bancária. De acordo com Freire,

Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciadores, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1987[1970], p. 50).

O educador defende que não basta o sujeito apenas saber ler e escrever, mas fazer uso social e político desse conhecimento na vida cotidiana. Para Freire (1987[1970]), a operacionalização desse processo reflexivo e crítico baseia-se em uma “práxis transformadora”, com vista a uma mudança social e cultural por meio do

questionamento de crenças e práticas que dominam o indivíduo (estudante de diferentes culturas).

Ao professor, como o agente mediador do processo, cabe desenvolver cada um dos passos necessários para que a proposta da “práxis transformadora” ocorra, dentro de um planejamento de aulas ancorado na interação e na discussão com os integrantes que participam do processo. De acordo com Freire (1987[1970]), é vital que os professores desenvolvam nos estudantes a “consciencialização” no sentido de tomada de consciência, por meio de uma reflexão crítica e profunda do papel de cada um na transformação do meio em que se encontra.

Ao reportarmos ao método de Freire e relacioná-lo ao contexto de ensino da LP como segunda língua para migrantes, adultos, trabalhadores da área de produção de Toledo (PR), em que muitos se encontram na condição de analfabetos funcionais, pensamos em desenvolver uma proposta voltada às práticas sociais necessárias para que esses migrantes se sentissem inseridos e participantes de sua nova comunidade.

Procuramos adaptar, então, para essa realidade de ensino, a proposta metodológica de Freire (1987[1970]), conforme especificamos no Quadro a seguir:

Quadro 4: Procedimento teórico-metodológico

Fases da geração de dados	Procedimentos do método de alfabetização de adultos, segundo Freire (1987[1970])	Procedimentos assumidos pela Pesquisadora
Primeira fase	“Os investigadores se aproximam da área (grupo social) de estudo, na perspectiva de obter que um número significativo de pessoas aceite uma conversa informal com eles. Por meio dessa conversa dirão o porquê, o como e o para quê da investigação que pretendem realizar e que só podem fazê-lo se estabelecer uma relação de simpatia e confiança mútuas” (FREIRE, 1987[1970], p. 144).	Entrevista com grupo focal.
Segunda fase	“A segunda fase de investigação começa precisamente quando os investigadores, com os dados que recolheram, chegam à apreensão daquele conjunto de contradições [...] escolherão algumas dessas contradições, com que serão elaboradas as codificações que vão servir à investigação temática” (FREIRE, 1987[1970], p.150).	Definição dos temas geradores Planejamento das aulas.
Terceira fase	“Os investigadores voltam à área para inaugurar os diálogos descodificadores nos ‘círculos de	Desenvolvimento das aulas a partir

	investigação temática” (FREIRE, 1987[1970], p.155).	dos temas geradores definidos.
Quarta fase	“A última etapa se inicia quando os investigadores, terminadas as decodificações nos círculos, dão começo ao estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados” (FREIRE, 1987[1970], p.159).	Análise dos dados gerados a partir dos temas geradores explorados durante as aulas.

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de adaptações de Freire (1987[1970]).

Ao estabelecermos esse procedimento teórico-metodológico para o ensino de PLAc, o que pretendíamos era trabalhar o ensino da LP explorando eventos do cotidiano dos migrantes haitianos, utilizando informações do conhecimento desses sujeitos, de modo que o ensino lhes fosse significativo.

Ao compreendermos que a inserção social desses sujeitos migrantes vai ocorrer mais facilmente a partir da aquisição da LP, estamos investindo em uma ação de ensino-aprendizagem, alicerçada nos pressupostos freireanos. Com tais ações, esperávamos, por meio da pesquisa, comprovar que a aquisição dessa língua ocorre mais facilmente quando trabalhamos com temas que fazem parte de seu dia a dia e, conseqüentemente, de seus interesses mais emergentes.

A partir desse procedimento teórico-metodológico adotado, traçou-se um roteiro para o planejamento das aulas, apresentado no Capítulo 4, uma vez que consideramos como parte dos resultados desta pesquisa.

Ao recortarmos, a partir das entrevistas, os temas, subdividindo-os em palavras geradoras, vimos que estávamos diante de um material rico e vasto para ser explorado nas aulas. Assim, planejamos cada aula²⁹, que foram se ajustando/remodelando conforme iam despontando outras necessidades reais de comunicação apresentadas pelos migrantes estrangeiros.

As aulas foram planejadas, dentro de uma perspectiva multicultural, com o propósito de ouvir o grupo de estudantes, compreender seus interesses e anseios, suas dificuldades de vivência aqui no Brasil e, a partir dessa realidade, propor ações de ensino centradas nessas necessidades. Para tornar as reflexões mais claras (já que nem todos compreendiam a LP) e envolventes, seguimos a perspectiva da Pedagogia Crítica, recorrendo a recursos multimidiáticos³⁰ e a textos multimodais³¹

²⁹ No Capítulo 4, relatamos e analisamos as aulas ministradas.

³⁰ Os recursos multimidiáticos compreendem o uso da internet como auxílio na prática docente, no processo ensino-aprendizagem, por meio da navegação na web utilizando aplicativos de busca de informações ou imagens para a construção do conhecimento.

para explorar os temas e as palavras geradoras, além de considerar aspectos culturais que envolvem tanto a língua portuguesa como a língua dos migrantes.

Apoiada nas filmagens das aulas e na coleta de informações a partir das entrevistas, foi possível a obtenção dos dados para as análises contidas no quarto capítulo. Antes, porém, interessa-nos apresentar a base teórica das nossas reflexões. É o que abordaremos nos capítulos 2 e 3.

³¹ Entendemos como textos multimodais aqueles que articulam e elementos da linguagem verbal escrita e visual.

2 COMPREENSÕES E PERCURSOS DO PROCESSO DE IMIGRAÇÃO NO BRASIL: O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NESSE CONTEXTO

Neste capítulo, apresentamos, de forma sucinta, as compreensões históricas sobre o ensino de LP para estrangeiros no Brasil, dividindo-o em três seções. Na primeira, abordamos a história da imigração no Brasil, destacando os principais aspectos político-econômicos que interferiram nesse processo migratório ao longo da história; as fases da imigração, desde os primeiros movimentos migratórios no período Brasil-colônia portuguesa; a imigração latino-americana e, mais recentemente, a nova demanda de migrantes provindos principalmente dos continentes africano e asiático. Na segunda seção, discutimos as questões relevantes às Políticas Linguísticas voltadas ao uso da LP pelos migrantes. Na terceira e última seção, apresentamos a PLAc no suporte da autonomia e integração dos sujeitos refugiados e demais migrantes que buscam o Brasil na esperança de uma condição de vida melhor.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA MIGRAÇÃO

Ao longo da história, as imigrações foram consideradas fundamentais para o processo tanto da colonização quanto da formação econômica e cultural dos países de destino. Sua existência decorre de circunstâncias que levam à mobilidade do sujeito: seja na busca de melhores condições de vida; seja impulsionado por fatores alheios à sua vontade, como é o caso dos refugiados. Além disso, fatores religiosos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, de gênero e até mesmo ambientais contribuem para que a imigração aconteça.

No Brasil, mais especificamente, conforme afirma Seyferth (2002 apud CLARO, 2020), o movimento migratório decorreu ora em função do incentivo à colonização e à mão de obra estrangeira, ora sob o manto da restrição de entrada ou da limitação de direitos à população migrante no país. Essa demanda iniciou-se em 1530 com o começo da lavoura da cana-de-açúcar, motivada pelas capitânias hereditárias. Os migrantes que povoaram o Brasil da época foram portugueses e africanos. Esses sofreram a migração forçada, também conhecida como diáspora, e foram trazidos escravizados, instalando-se inicialmente no litoral do país.

Segundo Mortari (2015), foram aproximadamente 12 milhões de africanos trazidos às Américas, e desses, 40% desembarcaram no Brasil, marcando a história

do país pela diversidade cultural, étnica e social. Eram homens e mulheres vindos de diversos locais do continente africano. De acordo com a autora, a transformação em escravos começava já na África, nas feitorias, ou no porto, logo ao chegarem na nova terra, quando suas referências culturais eram redefinidas.

A partir da Lei Eusébio de Queiroz, que proibiu o tráfico negreiro e, em seguida, a Lei Áurea, que aboliu a escravidão no país, a imigração livre tornou-se mais intensa. Posteriormente, o aumento significativo na migração ocorreu por diferentes fatores: a necessidade crescente de mão de obra em função do desenvolvimento das atividades cafeeiras, o começo de atividades industriais, a facilidade de acesso a posses de terras na região Sul e a ocupação efetiva das terras do Brasil meridional. Para isso, o governo brasileiro fez propaganda na Europa, anunciando que financiaria os custos de viagens e garantiria emprego, moradia, alimentação e pagamento anual de salários. Porém, essa promessa nem sempre foi cumprida, pois, após chegarem ao Brasil, ao final de um ano de trabalho nas lavouras, os migrantes recebiam seus salários, mas o valor não era suficiente para cobrir seus custos de moradia, de transporte e de alimentação.

Com a crise econômica mundial de 1929, o Brasil, sendo afetado por ela, diminuiu drasticamente as migrações, que passaram a declinar após 1930. Observando o excedente interno de mão de obra, o governo Getúlio Vargas criou o Decreto nº 24.215, de 9 de maio de 1934, sobre as Cotas de Imigração, e, a partir desse dispositivo legal, passou a controlar a entrada de estrangeiros no país, para evitar que o índice de desemprego aumentasse a instabilidade dos últimos 50 anos. No preâmbulo da *Lei de Cotas de 1934: controle de estrangeiros no Brasil*, as primeiras considerações já demonstravam a preocupação do governo brasileiro:

Considerando, por outro lado, que uma das mais prementes preocupações da sociedade é a situação de desemprego forçado de muitos trabalhadores que, em grande número, afluíram para a Capital da República e para outras cidades principais, na ânsia de obter ocupação, criando sérios embaraços à pública administração, que não tem meios prontos de acudir a tamanhas necessidades; Considerando, finalmente, que uma das causas do desemprego se encontra na entrada desordenada de estrangeiros, que nem sempre trazem o concurso útil de quaisquer capacidades, mas frequentemente contribuem para o aumento da desordem econômica e da insegurança social (BRASIL, 1934, n.p.).

As restrições eram numéricas e ideológicas. No Art. 2º da referida Lei, fica explícita uma preocupação exacerbada sobre a absoluta qualidade do migrante para o crescimento do país, assegurando-se que esse não entraria no Brasil, caso apresentasse qualquer problema que pudesse afetar a sua produtividade:

Art. 2º Não será permitida a entrada de estrangeiro migrante, sem distinção de sexo, estando em alguma das condições seguintes:

- I - Aleijado ou mutilado, salvo si tiver íntegra a capacidade geral de trabalho, admitida, porém, uma redução desta até vinte por cento, tomando-se por base o grau médio da tabela de incapacidade para indenização de acidentes no trabalho, verificada nos moldes dos dispositivos legais sobre o assunto;
- II - Cego ou surdo-mudo;
- III - Atacado de afecção mental, nevrose ou enfermidade nervosa;
- IV - Portador de enfermidade incurável ou contagiosa grave, como lepra, tuberculose, tracoma, infecções venéreas e outras referidas nos regulamentos de saúde pública;
- V - Toxicômano;
- VI - Que apresente lesão orgânica com insuficiência funcional, verificada conforme preceitua a legislação em vigor;
- VII - Menor de 18 anos e maior de 60;
- VIII - Cigano ou nômade;
- IX - Que não prove o exercício de profissão lícita ou a posse de bens suficientes para se manter e às pessoas que o acompanhem na sua dependência, feitas tais provas segundo os preceitos do regulamento que será expedido para melhor execução da presente lei;
- X - Analfabeto;
- XI - Que se entregue à prostituição, ou a explore, ou tenha costumes manifestamente imorais;
- XII - De conduta manifestamente nociva à ordem pública ou à segurança nacional;
- XIII - Já anteriormente expulso do Brasil, salvo si o ato de expulsão tiver sido revogado;
- XIV - Condenado em outro país por crime de natureza que determine a sua extradição segundo a lei brasileira (BRASIL, 1934, n.p.).

Além do imposto no artigo supracitado, o discurso parlamentar da época também revelava a presença marcante de “[...] concepções eugenistas³² e a influência do projeto de branqueamento até então defendidos principalmente entre profissionais médicos” (GERALDO, 2009, p.11). Essas concepções sobre raça e melhoria da população foram amplamente discutidas na competição entre trabalhadores nacionais e estrangeiros. Dessa forma, os grupos de migrantes que

³² Eugenia é um termo criado em 1883 por Francis Galton (1822-1911), significando “bem nascido”. Galton definiu eugenia como “o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente” (GALTON, 1925, n.p.).

não favoreciam o processo de branqueamento da população eram vistos com restrição no mercado de trabalho, uma concorrência prejudicial alegada na defesa e na valorização do trabalhador nacional (GERALDO, 2009).

Os que já se encontravam residindo em terras brasileiras por algum tempo foram muitas vezes acusados de representarem uma ameaça à formação da nacionalidade, referentes às questões raciais ou culturais. Segundo a historiadora, a concentração de determinados grupos em núcleos coloniais (resultado de políticas anteriores de imigração) foi pejorativamente denominada de “quistos” étnicos ou raciais (GERALDO, 2009). Além disso, a partir do Estado Novo, o governo moveu campanhas destinadas a fiscalizar e “nacionalizar” os núcleos que possuíam escolas e imprensa em língua estrangeira, mas as medidas contra os migrantes não cessaram nas campanhas.

Com os acontecimentos internacionais que resultaram na Segunda Guerra Mundial, medidas repressivas se tornaram mais frequentes, principalmente contra os migrantes de origem japonesa, alemã e italiana, além da elaboração de medidas de caráter sigiloso que visavam a impedir a entrada de refugiados judeus. Essa postura contrariou, logo nos anos seguintes, o artigo 15º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que determinou que ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua nacionalidade nem do direito de mudar de nacionalidade.

Desde o fim da Segunda Guerra Mundial até o início da década de 1970, ocorreu no Brasil um grande crescimento econômico, tornando o país novamente um polo de atração populacional, o que resultou no aumento significativo de migrantes, representando um importante impacto sobre a população brasileira.

Durante o período de ditadura (1964 a 1985), em 1980, o último presidente militar, João Batista Figueiredo, promulgou a Lei nº 6.815, em 19 de agosto desse mesmo ano, que ficou conhecida como o Estatuto do Estrangeiro. Essa foi a primeira lei, segundo Rocha (2011), que dispôs sobre os direitos e deveres dos migrantes. Mesmo garantindo a entrada e a permanência de qualquer estrangeiro no país, todos os seus direitos dispostos estavam condicionados “[...] à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, socioeconômicos e culturais do Brasil, bem como à defesa do trabalhador nacional” (ROCHA 2011, p. 45). Além disso, o Estatuto determinava as circunstâncias para a admissão do migrante, assim como sua saída e retorno, ou ainda a sua deportação, extradição ou expulsão, se necessário fosse.

O Artigo 101, da Lei 6.815/1980, dispõe sobre o direito na liberdade de ir e vir no país, na condição de trabalhador:

Art. 101. O estrangeiro admitido na forma do artigo 18, ou do artigo 37, § 2º, para o desempenho de atividade profissional certa, e a fixação em região determinada, não poderá, dentro do prazo que lhe for fixado na oportunidade da concessão ou da transformação do visto, mudar de domicílio nem de atividade profissional, ou exercê-la fora daquela região, salvo em caso excepcional, mediante autorização prévia do Ministério da Justiça, ouvido o Ministério do Trabalho, quando necessário. (BRASIL, 1980, n.p.).

A condição de o trabalhador estrangeiro ficar submetido a uma região determinada para a atividade profissional fere sua liberdade de ir e vir, imobilizando-o na possibilidade de alguma oferta melhor de trabalho ou outra necessidade de deslocamento de qualquer situação do gênero, obrigando-o, nos casos excepcionais, a ficar submetido à autorização prévia das autoridades desses setores. A Lei, no tocante a essa postura, se modifica, quando, na Constituição Federal (CF) de 1988, destacam-se, em seus primeiros artigos, os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II - garantir o desenvolvimento nacional;
III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, n.p.).

Dessa forma, a proposta da Lei maior apresentava um novo olhar na condição de acolhimento de pessoas provenientes de outros países que aqui se encontravam. A partir da década de 1990, as dinâmicas migratórias passaram a constituir novo cenário, e sob a perspectiva dos direitos e garantias fundamentais das pessoas que vinham para o Brasil, o Estatuto do Migrante, portanto, perdeu o seu sentido.

Segundo Claro (2020), as questões da migração internacional careciam de urgência na atualização jurídica, pois as exigências e orientações antigas já não cabiam mais a esse momento. Assim sendo,

As resoluções normativas do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) e de portarias interministeriais dos ministérios da Justiça, do Trabalho e das Relações Exteriores deram vazão parcial à demanda legal. (CLARO, 2020, p. 42).

Para a atualização da regulamentação dos migrantes, nesse novo cenário contemporâneo, a Lei se fundamenta na CF (BRASIL, 1988), além de recorrer aos tratados internacionais ratificados pelo Brasil, aos princípios e aos costumes do direito internacional em relação aos direitos humanos aplicáveis para toda e qualquer pessoa, ou aqueles específicos, destinados às pessoas migrantes. É nesse caminho que se discutiu a nova Lei de Migração no Brasil. De acordo com Claro (2020),

[...] a Lei de Migração foi aprovada em 24 de maio de 2017 sob o nº 13.445. Nascia, então, o novo diploma legal sobre migrações internacionais no Brasil. [...] A lei entrou em vigor 180 dias após sua aprovação e foi instrumentalizada pelo Decreto no 9.199, de 20 de novembro de 2017, o qual passou a vigorar em 21 de novembro daquele ano. (CLARO, 2020, p. 42).

Assim, inicia-se uma nova leitura sobre a pessoa do migrante, que busca, no Brasil, uma condição de vida melhor. A nova Lei de Migração segue o princípio de que o “Estado tem obrigações para com a pessoa migrante, ao mesmo tempo em que prevê direitos e obrigações para os sujeitos das migrações internacionais” (CLARO, 2020, p. 42). Dessa forma, a lei passa a ser vista, não mais como garantia da segurança nacional, como previa o Estatuto do Estrangeiro, mas sim como garantia dos direitos das pessoas que chegam ao país.

Em conformidade com o sentimento constitucional de 1988, a nova Lei atribuiu valor à dignidade da pessoa humana e à proteção, conforme previsto pelos direitos humanos. Ela trata dos direitos e deveres do migrante e do visitante no Brasil, regula a entrada e a permanência de estrangeiros e estabelece normas de proteção ao brasileiro no exterior (CLARO, 2020). Essa Lei chega no tempo crucial, em que milhares de pessoas buscam no Brasil a sua sobrevivência, chegam aqui necessitando muito mais do olhar humano da sociedade, do que representando ameaça à população local.

Outra questão polêmica, no que diz respeito ao tratamento dos migrantes no país, é o posicionamento do Brasil em relação ao Pacto Global de Migração da ONU³³. Segundo Garcia (2019), o objetivo do Pacto Global é servir como um norteador para as ações dos países que a ele aderirem. As diretrizes para esse documento foram instituídas em uma conferência internacional em Marrakech, capital do Marrocos, nos dias 10 e 11 de dezembro de 2018. Ele foi baseado em análises profundas sobre a migração internacional e apresenta possíveis medidas a serem tomadas. De acordo com o autor, entre essas medidas, estão previstas ações para controlar a imigração irregular, combater o tráfico de pessoas, gestão de fronteiras, cooperação documental entre os países, remessas de fundos e gestão de diáspora. Os termos do texto não são vinculativos e, por isso, os países que aderirem ao Pacto não são obrigados a cumprir as pautas que não acharem necessárias, porém, é considerado um compromisso político assumido. O Brasil foi um dos 164 países que aceitaram o Pacto Global de Migrações ainda no governo do Presidente Michel Temer. Entretanto, o novo governo, do Presidente Jair Messias Bolsonaro, sinalizou, em 2019, a desvinculação do Brasil no Pacto das Migrações (GARCIA, 2019).

As imigrações em massa, portanto, continuam representando grandes desafios para o mundo globalizado, pois a mobilidade humana é um fenômeno muito amplo e complexo, abrangendo diferentes aspectos sociais, culturais e econômicos, o que exige dos países receptores uma organização de acolhimento, especialmente para os povos refugiados e/ou migrantes em situação de vulnerabilidade. Dessa forma, as imigrações representam um fenômeno natural, uma vez que os povos buscam diferentes lugares para garantir sua sobrevivência e desenvolvimento humano, haja vista que todo ser humano tem direito de melhorar as suas condições de vida, fugir de situações opressoras ou de catástrofes naturais.

Por outro lado, dentre as perspectivas positivas no processo de migração e imigração, há um relevante ganho na troca de culturas entre povos de diferentes contextos, proporcionando o encontro entre costumes, religiões e outras trocas que

³³ O Pacto Global para Migrações Seguras, Ordeiras e Regulares (GCM) é uma resposta conjunta dos países do sistema ONU à atual crise migratória. O Pacto consiste na ideia de que os Estados não devem agir de forma isolada frente a essa crise, mas sim atuar de forma coletiva, cooperando para se alcançar resultados significativos. O pacto procede a Declaração de Nova Iorque, que ocorreu em 2016 e teve como objetivo formular diretrizes para enfrentar os problemas relacionados às migrações.

trazem benefícios para todos os envolvidos, resultados que vêm ao encontro da proposta da globalização.

Entretanto, sabemos que essas relações nem sempre ocorrem de forma harmoniosa; por trás dos movimentos migratórios, muitas vezes, há aspectos negativos e conflitivos escondidos. Como afirma Pellegrino (2003), “O aumento da migração gera desafios e oportunidades, tanto para países receptores como para aqueles que enviam um maior número de migrantes a outros países”. (PELLEGRINO, 2003, p. 26-27). Para refletir sobre tais trocas culturais, discorreremos, a seguir, sobre a imigração haitiana que vem se estabelecendo no Brasil.

2.1.2 Migrantes haitianos em solo brasileiro

A quebra de fronteiras permitida nas últimas décadas pela globalização permitiu tem sido vista como algo extremamente positivo e inevitável. Esse fenômeno de integração e de trocas entre economias, sociedades, culturas e políticas de todo o mundo é uma continuação dos antigos processos de ampliação dos mercados e crescente internacionalização da economia, objetivando o progresso do capital. Nesse contexto, foram também criadas condições socioeconômicas favoráveis aos movimentos migratórios em grande escala, no mundo todo, principalmente entre países que fazem parte de mercados comuns.

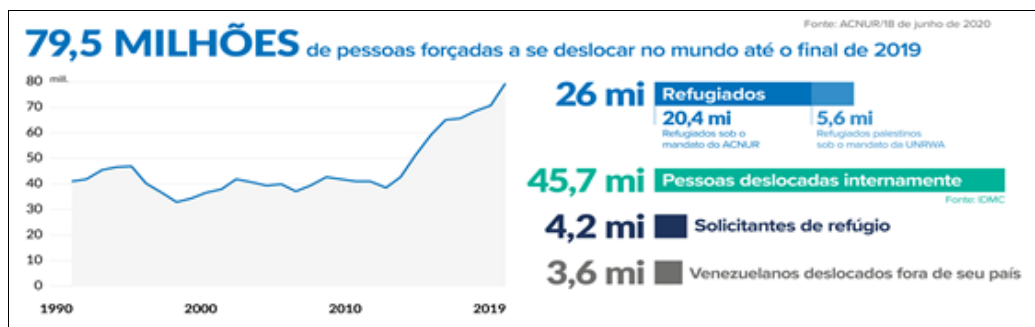
No Mercado Comum do Sul (Mercosul), que trata da união de livre comércio entre cinco países da América do Sul - Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai e Venezuela -, as suas políticas de migrações constituem-se em um fator que impulsiona a integração entre os países membros, promovendo o desenvolvimento econômico e social das partes envolvidas, de modo que a movimentação de migrantes se torne constante entre esses países.

Além de migrantes provenientes desses países latinos americanos, o Brasil, nos últimos anos, tem recebido um contingente migratório bastante elevado, principalmente dos continentes asiático e africano. Segundo dados do ACNUR³⁴ (2018), atualmente testemunham-se os maiores níveis de deslocamento já

³⁴ Agência da ONU para os Refugiados no Brasil e no Mundo.

registrados na história das civilizações. Cerca de 79,5 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a sair de casa até o final de 2019. Entre elas, estão 26 milhões de refugiados. É o que podemos constatar no gráfico a seguir:

Figura 1: Migrações forçadas dos últimos tempo



Fonte: ACNUR – Agência da ONU para Refugiados (2020).

Há também 10 milhões de pessoas apátridas, às quais foram negados a nacionalidade e o acesso a direitos básicos como educação, saúde, emprego e liberdade de circulação. De acordo com Ramos (2017), mais de 50 anos após a ratificação brasileira da Convenção das Nações Unidas sobre os Refugiados, de 1951, muitos avanços ocorreram na proteção aos refugiados no Brasil, sendo o maior deles a edição da Lei 9.474/1997, na qual foram inseridos os principais direitos dos solicitantes de refúgio e dos refugiados no Brasil. De acordo com o autor,

O número total de solicitações de refúgio tem subido constantemente: de 566 em 2010 para 2.008 até dezembro de 2012 (não estão incluídos os números dos solicitantes haitianos). Porém, há o outro lado dos números: o dos pedidos recusados. Em 2012, por exemplo, dos 823 pedidos analisados no Brasil, 596 foram indeferidos (73%). Após a crise dos solicitantes haitianos em 2012 e 2013 (que não lograram o reconhecimento do estatuto de refugiado, restando a via do “visto humanitário”), ficou evidente que o Brasil terá que enfrentar, no século XXI, novos desafios na temática do acolhimento aos refugiados, o que é fomentado, entre outros fatores, pelo seu maior protagonismo econômico mundial. (RAMOS, 2017, p. 273).

O autor relata ainda que, no ano de 2012, quase 6 mil haitianos receberam visto humanitário, solução encontrada após o Conare³⁵ não ter reconhecido o estatuto de refugiados aos solicitantes. De acordo com Amorim (2017), muitos especialistas apresentaram questionamentos e críticas ao governo brasileiro sobre essa medida. Segundo o autor, as críticas se fundam no fato de que boa parte das solicitações de refúgio feitas por haitianos, antes da criação do visto humanitário, foi negada pelo governo brasileiro.

Desde 2010, após o terremoto que assolou Porto Príncipe e atingiu outras regiões do país, milhares de haitianos chegaram ao Brasil mobilizando o governo brasileiro, a sociedade civil e a mídia. Milesi e Marinucci (2017) afirmam que a preocupação com as violações dos direitos humanos, tanto no país de origem quanto nas travessias para chegar ao Brasil, fez com que o Governo brasileiro, por decisão do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), concedesse a esses haitianos a Residência Permanente por razões humanitárias, com base na Resolução Normativa 27/1998.

De acordo com os autores, foi aprovada também a Resolução Normativa 97/2012, com validade de dois anos, que abriu a possibilidade de obtenção de Visto Permanente no Consulado Brasileiro em Porto Príncipe, favorecendo aos haitianos a possibilidade de vinda ao Brasil por um caminho regular. O objetivo, segundo os pesquisadores, foi evitar a continuidade do fluxo pelas vias da exploração a que são submetidos por redes de tráfico e “coyotes”³⁶.

A Resolução Normativa 97/2012, como já mencionado, é uma criação nacional que “[...] causou certa polêmica, em virtude de conceder o mesmo tipo de proteção que o *status* de refugiado, contudo, sem que esta condição seja expressamente reconhecida” (AMORIM, 2017, p. 395).

De acordo com dados disponibilizados no site Conectas³⁷, a Resolução Normativa determinou o limite de 1200 vistos por ano, ou seja, 100 vistos por mês, que deveriam ser solicitados somente pelo consulado brasileiro, com sede na

³⁵ Comitê Nacional para os Refugiados - Comissão interministerial sob o âmbito do Ministério da Justiça, no Brasil.

³⁶ Termo utilizado para designar pessoas que praticam o crime organizado e quadrilhas de inserção clandestina de migrantes.

³⁷ Disponível em: <http://www.conectas.org/pt/acoes/politica-externa/noticia/brasil-poe-fim-a-cota-de-1200-vistos-anuais-a-haitianos>. Acesso em: 04 de ago. de 2018.

capital do Haiti, Porto Príncipe. Com essa determinação, ficou clara a postura de um dispositivo de política migratória a fim de criar barreiras à mobilidade.

Segundo Fernandes (2014), o discurso apresentado para justificar a Normativa 97/2012 era de que, com essa medida, evitar-se-ia a entrada de haitianos pela fronteira Norte, amenizando as situações precárias vividas pelos migrantes nas cidades receptoras. Porém, de acordo com o autor, a medida se mostrou ineficiente nessa questão, pois, por conta das cotas reduzidas, a maior parte da demanda por vistos não foi suprida, aumentando ainda mais o fluxo de migrantes que diariamente continuavam chegando e permanecendo em condição bastante vulneráveis.

Dessa forma, em 26 de abril de 2013, o CNIg publicou a Resolução Normativa 102/2013, que revogava partes da Resolução 97/2012 referentes ao limite de concessão de vistos especiais por razões humanitárias, liberando a concessão a partir da capacidade operacional dos consulados requisitados. Além disso, mudou-se também a redação do *caput*, permitindo requerimento de vistos, além de Porto Príncipe, em outras localidades, em consulados sediados nas capitais, como Santo Domingo, na República Dominicana, Guatemala no Panamá, Quito no Equador e Lima no Peru. Capitais dos países comumente rota dos migrantes haitianos (BRASIL, 2013b).

Amorim (2017) ressalta que, recentemente, o Brasil determinou a concessão de visto humanitário a todos os cidadãos sírios que, em função da guerra civil que assola aquele país há mais de dois anos, desejarem solicitar refúgio ao governo brasileiro. De acordo com pesquisas realizadas por esse autor, a guerra civil na Síria causou, até agosto de 2013, mais de dois milhões de refugiados. Por essa razão, o governo brasileiro estende o visto humanitário também aos sírios.

Outra questão importante refere-se à previdência e à assistência sociais para o atendimento e integração dos refugiados ao contexto brasileiro, principalmente aos idosos e deficientes físicos. Amorim (2017) afirma que,

A Constituição Federal estabelece que para o acesso aos direitos previdenciários aplicam-se aos estrangeiros residentes no país as mesmas regras válidas para os brasileiros. As legislações trabalhista e previdenciária são claras ao reconhecer aos estrangeiros o direito aos mesmos benefícios previdenciários de que gozam os brasileiros, o que lhes permite a inscrição no sistema previdenciário, com o pagamento das contribuições para a previdência social pelo tempo

legalmente previsto, e a obtenção, ao final, de aposentadoria, bem como outros benefícios de caráter previdenciário. (AMORIM, 2017, p. 398).

De acordo com autor, muitas e crescentes realizações já foram feitas a fim de se ampliar a integração local dos refugiados, porém, ainda há muito por fazer. O autor entende que se deve ampliar a inserção dos refugiados no sistema educacional público formal, sobretudo, por meio da sua capacitação e domínio do idioma e da cultura locais, de modo a empoderá-los de sua liberdade e autonomia. Segundo Amorim (2017),

Mais do que ajuda humanitária, é necessário que cada vez mais a sociedade brasileira distribua *humanidade*, que se conscientize de que o Brasil não é apenas um país com enorme potencial e peso econômicos e políticos na sociedade internacional, mas, também, que deve exercer seu papel histórico de *ator humanitário* tanto no sentido internacional, concitando os demais Estados a seguirem seus passos quanto através da concretização deste *status* em sua sociedade interna (AMORIM, 2017, p. 398, destaques do autor).

Nesse sentido, há necessidade de uma consciência da nação brasileira em lembrar-se dos esforços empenhados por muitos migrantes que aqui vieram e trabalharam para que tivéssemos o potencial que temos hoje. Além das questões econômicas conquistadas, também constituímos uma riqueza multicultural em que se misturam diferentes étnicas e valores.

O sociólogo Berger (1976), tratando da interiorização da realidade, afirma que estar em sociedade significa participar de sua dialética, e isso ocorre primeiramente com o que ele chama de interiorização, que constitui a base primeira da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido. Em outras palavras, não somente se vive no mesmo mundo, mas se participa cada qual do seu outro. Somente depois de ter realizado esse grau de interiorização é que o sujeito se torna membro da sociedade.

Em decorrência disso, encontramos hoje com uma realidade que, dentro das condições socioeconômicas em que o país se encontra, muitos desafios se fazem presentes na sociedade, para uma proposta de convivência harmoniosa no sentido de acolher e assentar todas as demandas imigratórias. É importante que possamos nos perceber nos migrantes, uma vez que nossos antepassados também imigraram de diferentes países para trabalhar no Brasil e, conseqüentemente,

auxiliar na construção dessa vasta nação brasileira. Nesse sentido, uma das principais ações necessárias da sociedade, em especial do sistema governamental, é desenvolver planejamentos e orçamentos que se voltem para uma reorganização das políticas linguísticas, com ações concretas no campo da linguagem em favor dos povos migrantes que aqui chegam e precisam aprender a LP, uma vez que encontram, ainda, muitas barreiras e, a maior delas talvez, seja com relação à língua, como enfatizado a seguir.

2.1.2.1 Barreiras enfrentadas pelo migrante

De acordo com informações do Ministério Público no Brasil, as barreiras enfrentadas pelos migrantes como a falta de documentos e as exigências do idioma em setores públicos precisam ser superadas, pois o país já dispõe de legislação orientando como deve ser o tratamento aos migrantes, aos refugiados ou aos apátridas.

Todavia, é preciso, ainda, implementar ações para que os migrantes superem outra importante barreira: o uso do língua nacional do país no qual se encontram. A maioria dos haitianos que chega ao Brasil domina o *Créole*, ou Crioulo Haitiano, como é conhecido no Brasil. Trata-se de “uma língua criada a partir do contato de africanos pertencentes a diversos grupos linguísticos da África, com colonizadores franceses, e constitui parte da identidade cultural do haitiano” (GRONDIN, 1985, p. 74). Porém, por conta da colonização francesa, é uma língua que marca a diferenciação de classe social no Haiti. De acordo com o autor, 10% da população é falante do Francês e subjuga o restante da população usuária do *créole* como um dialeto de uma população sem cultura. Assim sendo, ao mesmo tempo em que a língua francesa representa um facilitador para o migrante haitiano que migra para países como a França, ou ainda outros países que usam a língua francesa, o *créole* falado no Haiti representa uma barreira para os que deixam o país e não dominam o Francês.

A Lei de Migração, Lei nº 13.445/2017, em seu artigo 112, esclarece que toda a autoridade pública precisa ter tolerância no uso de outros idiomas, que não seja a LP, dentro das repartições públicas. Portanto, o servidor público, no atendimento ao migrante, não pode agir de maneira ríspida, ofensiva e exigir que fale ou

compreenda a LP. Da mesma forma, não é obrigação do migrante levar um tradutor para que a comunicação aconteça de forma mais clara.

No Art. 112 da Lei de Migração, esses aspectos são bem claros: “As autoridades brasileiras serão tolerantes quanto ao uso do idioma do residente fronteiriço e do migrante quando eles se dirigirem a órgãos ou repartições públicas para reclamar ou reivindicar os direitos decorrentes desta Lei” (BRASIL, 2017, n.p.).

A proposta da Lei não é que haja um tratamento diferenciado para cada categoria, mas deve ser o mesmo para migrantes, refugiados ou apátridas. Esses sujeitos devem ser acolhidos e atendidos com dignidade e respeito à sua condição. A questão da apatridia vem ao encontro da situação consignatária de 1954, da qual o Brasil faz parte. Ela reúne todos os países signatários dessa convenção, que se comprometem em buscar reduzir os casos de apátridas no mundo. E a responsabilidade, nesses casos, é dos três entes da federação - municípios, estados e união -, que precisam ter ações articuladas a fim de atender aos migrantes em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2017).

Para os municípios que recebem mais migrantes e refugiados, o orçamento precisa ser aumentado para que, de fato, todos tenham esse atendimento com dignidade, pois a CF (BRASIL, 1988), quando determina que a saúde e a educação são direitos de todos, não faz ressalvas se são brasileiros ou estrangeiros.

Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, n.p.).

Ainda o artigo 5º da CF define a todos os direitos humanos: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, n.p.). E a inviolabilidade do direito não poderá ficar só no papel, precisa realmente acontecer na prática, em todos os espaços da nação, seja na área da saúde, da área da educação ou do trabalho. Todos precisam gozar dos mesmos direitos.

No estado do Paraná, para a inserção das crianças, filhas de migrantes e refugiados, nas escolas estaduais, existe a deliberação de nº 9, de 2001, do Conselho Estadual de Educação do Estado, que facilita a matrícula desses estudantes. Além da Deliberação, em 2014, a Secretaria de Educação do Estado (SEED) redigiu um memorando (nº 129/2014) do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (EJA), unificando o tratamento ao acesso da educação pública no estado para crianças, jovens e adultos migrantes e refugiados (PARANÁ, 2018).

Por enquanto, o que vem ocorrendo para facilitar o ingresso do estudante migrante nas escolas do Estado do Paraná, por exemplo, é a orientação do Art. 35 da Deliberação n.º 09/01 – Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE), que orienta o processo de classificação série/idade para os estudantes que não têm documentação:

Cabe salientar que o candidato oriundo de país estrangeiro que não apresentar documentação escolar e condições imediatas para classificação, pois não domina a língua portuguesa, deverá ser matriculado na série/no ano compatível com sua idade, em qualquer época do ano. De qualquer forma, a instituição é obrigada a elaborar plano próprio para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para o prosseguimento dos estudos do aluno. Esta matrícula está amparada no Artigo 35 da Deliberação n.º 09/01 – CEE. Conforme indica o Memorando n.º 129/2014 - Deja/Seed, por conta da necessidade de atender a grande demanda de migrantes e refugiados que chegam ao Paraná e que pleiteiam matrícula na Educação de Jovens e Adultos, fica autorizada a matrícula de estrangeiros, que não apresentam documentos escolares de acordo com a legislação vigente, e sem condições imediatas para classificação, por não dominarem a Língua Portuguesa. Para tanto, faz-se necessário realizar a matrícula por classificação pela idade, observando-se a idade mínima de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e a idade mínima de 18 (dezoito) anos completos para a o Ensino Médio. (PARANÁ, 2018, p. 20).

Nesse sentido, a legislação educacional paranaense possibilita que as escolas façam a matrícula do estudante usando o processo de classificação idade/série. Amparados por essa normativa, muitos estrangeiros que aqui se encontram, até mesmo os que já estavam estudando no Ensino Superior no seu país de origem, procuram as escolas para serem classificados. No caso das escolas regulares, isso é feito no terceiro ano do Ensino Médio, e o candidato frequenta as aulas regularmente, até encerrar o ano letivo e, se aprovado, conclui o Ensino Médio

com certificação para tentar o ingresso no Ensino Superior. Outros procuram a EJA, com o intuito de continuar seus estudos no Brasil.

Mesmo com esses avanços na legislação, ainda há muitas barreiras no atendimento a esse público. Para superá-las, destacamos como ações necessárias aumentar o quadro de professores capacitados na educação bilíngue e ampliar as possibilidades de revalidação dos diplomas de muitos migrantes que já vêm ao Brasil com qualificação. Segundo informações do Ministério Público, o Projeto Lei 561/2016, que tramita na Assembleia Legislativa do Paraná, dispensa migrantes, refugiados e apátridas de todos os custos e taxas para revalidação de seus diplomas de Ensino Médio, Superior e qualquer outro tipo de diploma de formação. Com esse projeto, o objetivo é que essas pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade financeira revalidem o diploma de sua formação sem nenhum custo.

Além dos instrumentos já citados, o Estado do Paraná também tem uma carta circular do Banco Central de 2017 (Carta Circular nº 3813), que flexibiliza e facilita a abertura de conta corrente e a realização de expedientes bancários por parte de migrantes, refugiados e apátridas.

Essas ações indicam que o Brasil já dispõe de instrumentos legais (seja em âmbito federal ou estadual) para auxiliar aos migrantes que aqui se encontram, porém, o tratamento na prática ainda está aquém de um conceito mais humanizado, pois muitos setores públicos desconhecem o amparo legal existente. Em virtude disso, são necessários movimentos a fim de informar e orientar os servidores públicos para melhor atendê-los, além de fiscalizar esses serviços para que, de fato, os atendimentos sejam feitos dentro do proposto pela Lei. Com isso, o trabalho de acolhimento será realizado com tolerância, empatia, respeito à dignidade humana, e, em muitos casos, pode reconstruir essa dignidade dos que chegam na nação brasileira pedindo socorro.

O Brasil, com o Decreto nº 592, de 7 de julho de 1992, participa, como Estado-Signatário, nas obrigações que são propostas pelo Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos adotado pela XXI Sessão da Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966. Em consonância com o que é conferido também na CF (BRASIL, 1988), Art. 84, inciso VIII, destacamos informações que se encontram logo no preâmbulo do documento, alertando para o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e das necessidades dos povos que venham a fazer parte de cada nação:

Considerando que, em conformidade com os princípios proclamados na Carta das Nações Unidas, o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,
 Reconhecendo que esses direitos decorrem da dignidade inerente à pessoa humana,
 Reconhecendo que, em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o ideal do ser humano livre, no gozo das liberdades civis e políticas e liberto do temor e da miséria, não pode ser realizado a menos que se criem às condições que permitam a cada um gozar de seus direitos civis e políticos, assim como de seus direitos econômicos, sociais e culturais,
 Considerando que a Carta das Nações Unidas impõe aos Estados a obrigação de promover o respeito universal e efetivo dos direitos e das liberdades do homem,
 Compreendendo que o indivíduo, por ter deveres para com seus semelhantes e para com a coletividade a que pertence, tem a obrigação de lutar pela promoção e observância dos direitos reconhecidos no presente Pacto (BRASIL, 1992, n.p.).

Nesse trecho do preâmbulo, não resta nenhuma dúvida sobre o compromisso do Estado, que acolhe essas pessoas de outras nacionalidades, em promover condições para que eles se sintam livres e autônomos para se desenvolver de forma digna e, ao mesmo tempo, colaborar com o desenvolvimento do próprio país que os acolhe.

Dentre os compromissos que precisam ser assumidos pelo país, destacamos a necessidade de se estabelecer políticas linguísticas mais precisas para atender a essa necessidade instaurada pela imigração no Brasil. Sobre isso, discorreremos a seguir.

2.2 POLÍTICA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Ao longo dos séculos, a grande maioria dos pesquisadores, ao estudar sobre a linguagem e a política, conduziu seus estudos sobre essas duas áreas, isolando uma da outra. Segundo Rajagopalan (2013), “Durante muito tempo, os estudiosos conduziram seus estudos sobre a doce ilusão de que fosse perfeitamente possível e legítimo abordar a linguagem sem prestar a mínima atenção à questão, na qual o fenômeno em enfoque se acha envolto” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 143). Isso porque, segundo o autor, muitos deles não queriam qualquer envolvimento com os domínios da política, por temer que essa pudesse prejudicar seus objetivos. Assim,

em nome de preservar o caráter científico de suas pesquisas, contentavam-se apenas em descrever os fatos, não se atrevendo a prescrever ações para remediar os males constatados. De acordo com o autor,

Diante das evidências cada vez mais gritantes da influência da questão política na linguagem, os linguistas, sobretudo aqueles obcecados por elaborar teorias crescentemente mirabolantes, optaram por dar-lhes as costas em nome de preservar o caráter 'científico' das suas pesquisas, o que significava, na sua cartilha, se contentar em apenas "descrever" os fatos e jamais se atrever a "prescrever" ações para remediar os males constatados. No entanto, eles ruidosamente reivindicam o direito de legislar sobre como deve ser conduzida a política linguística de um país, só porque se dizem dedicar a estudá-la a fundo, muito embora, na hora de abordar a linguagem, eles assumam uma postura total e propositadamente apolítica. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 144).

Quando se portam assim, conforme alerta Rajagopalan (2013), os estudiosos da linguagem correm o perigo de se desviar de seus objetivos, que dever ser o de desvendar os segredos e mistérios dessa linguagem, se o foco maior for buscar o reconhecimento de que ela se encontra intrinsecamente presa à sua atuação política no mundo. Nesse sentido, o autor afirma a necessidade de, na hora de se refletir sobre a linguagem, o pesquisador realmente ter uma postura política, não no sentido de legislar sobre como deve ser conduzida a política linguística no país, mas sobre suas implicações no uso que a população fará da língua.

O tema Políticas Linguísticas, atualmente, vem sendo amplamente debatido, tanto pela comunidade acadêmica internacional quanto pela brasileira. No Brasil, mais especificamente, trata-se de uma questão cada vez mais urgente, principalmente com os grandes deslocamentos migratórios. Com a movimentação da diversidade linguística que a sociedade brasileira vivencia nos últimos tempos, tem-se construindo uma rede de práticas linguísticas que envolvem as discussões políticas, sejam elas das instâncias do Estado, da área jurídica, sejam dos campos literários, acadêmicos ou civis, entorno dos novos desafios linguísticos apresentados. Assim, deparamo-nos com um contexto complexo que articula tanto as políticas linguísticas explícitas, centralizadas no Estado e nas instituições, quanto as implícitas, centradas no contexto das representações ideológicas.

O Brasil, conforme estudos realizados por Oliveira (2003), é um país plurilíngue e multicultural, com um repertório de aproximadamente 220 idiomas: 180 línguas são chamadas de *autóctones* por serem faladas pelas nações indígenas, as

quais se somam às línguas *alóctones*, faladas por migrantes, que atualmente passam de 40 línguas (como o alemão, o italiano, o japonês, árabe e polonês etc.), somando-se com as demandas de migrantes mais recentes, tais como o créole haitien/francês, o bengali, o wolof e outras. Porém, apesar de toda a diversidade linguístico-cultural se interpenetrando diariamente no contexto brasileiro, tenta-se “construir um país cultural e linguisticamente unitário, admitindo apenas as variações que pudessem ser subsumidas no conceito mais ou menos estreito de ‘cultura brasileira’” (OLIVEIRA, 2003, p. 8). Nesse sentido, o autor esclarece que,

A imagem do país que fala somente português, e de que o português brasileiro ‘não tem dialetos’, é consequência da intervenção do estado e da ideologia ‘unidade nacional’ que desde sempre, com diferentes premissas, e em diferentes formatos, conduziram as ações culturais no Brasil. (OLIVEIRA, 2003, p. 8-9).

Conforme aponta o autor, em nome da tão sonhada ‘unidade nacional’, inúmeros grupos de falantes tiveram seu patrimônio cultural e linguístico espoliado, subjugando-se ao poder das políticas linguísticas, em favor dos interesses de quem estava no papel de ‘sábio’, controlando a cultura, os costumes e a idiossincrasia dos grupos que se manifestavam de forma diferente ao padrão cultural estabelecido na dita ‘cultura brasileira’.

Nesse sentido, muitas das línguas *alóctones* foram suprimidas em suas manifestações, tanto no ensino quanto no aprendizado, até mesmo entre familiares, por longo tempo, pois quem fazia uso de uma língua diferente, que não fosse o português, era perseguido e cerceado em seus direitos de usar a língua ou expressões linguísticas do grupo ao qual fazia parte. Todavia, Oliveira (2003) comenta, ao discorrer sobre a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, na sessão preliminar, que,

A Declaração Universal dos direitos Coletivos dos Povos, Barcelona , maio de 1990, declara que os todos os povos têm direito a expressar e a desenvolver sua cultura, sua língua e suas normas de organizações e, para fazê-lo, têm direito de munir das próprias estruturas políticas, educativas, de comunicação e de administração pública, em contextos políticos diferentes. (OLIVEIRA, 2003, p. 9).

Sob tal legislação, todas as pessoas, independentemente de sua nacionalidade, têm o direito de se expressar em sua língua e de preservar sua

cultura. Para Oliveira (2003), “Entre a vontade de que os cidadãos usem uma língua e os passos concretos para que uma população inteira a maneje existem elementos de planejamento: ações concretas, sistêmicas, financiamento e orçamento, formação de quadros, entre outros” (OLIVEIRA, 2003, p. 1). Tais elementos muitas vezes são a causa dos grandes obstáculos burocráticos que perecem o desenvolvimento linguístico de uma comunidade inteira por um longo período.

O autor chama a atenção para dois aspectos bastante importantes com relação às políticas linguísticas em nosso país. O primeiro deles diz respeito à discriminação decorrente do preconceito linguístico que sobrevive em nossa sociedade de forma livre, não legislada; e o segundo diz respeito ao fato de as políticas linguísticas estarem misturadas às políticas culturais, educacionais e de inclusão ou de exclusão. Para Oliveira (2003), as políticas linguísticas não aparecem de forma autêntica e legítima, mas estão mescladas com outras áreas também ligadas à cultura. Nesse sentido, falta clareza nos parâmetros legisladores que assegurem as propostas que tramitam nessa área. Como exemplo, podemos observar a falta de planejamento, seja em materiais didáticos, seja no campo orçamentário, em favor de ofertar cursos de LP para as demandas de migrantes trabalhadores que estão sendo recepcionados no Brasil. Ou seja, de um lado, “abrem-se as portas para a entrada facilitada”, de outro, “fecham-se” por faltar recursos e de investimentos na preparação de profissionais para ensinar a nossa língua para esses trabalhadores.

Bianco (2004) apresenta uma série de discussões sobre políticas linguísticas que incluem diferentes níveis de atuação e intervenção. Destaca que se têm muitas discussões sobre políticas linguísticas internacionais, apresentando temas como: a globalização, o imperialismo, o colonialismo e a economia. No nível regional, são discutidas as políticas nacionais e nacionalistas, a formação do português brasileiro, a relação entre língua e soberania política, os projetos de patrimonialização, os blocos econômicos e as políticas locais. No nível não governamental, têm-se as políticas de trabalho e de diásporas nos deslocamentos migratórios, as políticas religiosas e as práticas familiares que influenciam no uso da língua.

Dentre as pesquisas recentes, um dos ramos de estudo nas discussões das políticas linguísticas está se dedicando às reflexões sobre a maneira como as línguas foram estudadas, analisadas e agrupadas em contextos historicamente colonizados, como o Brasil e países da África. De acordo com Severo (2015), trata-

se da linguística colonial, que compreende um exercício teórico e político de revisão das categorias linguísticas, utilizadas principalmente nos contextos que foram afetados profundamente nas experiências coloniais. De acordo com a autora, contamos hoje com uma vasta demanda de trabalhos acadêmicos, artísticos e culturais que têm se dedicado em revisar e comparar, a partir das demandas contemporâneas, as narrativas e experiências envolvendo as línguas e a história de vida de muitos povos que foram silenciados ou invisibilizados, principalmente os do continente Africano.

No contexto brasileiro, as políticas linguísticas se compõem de um conjunto complexo de agentes e elementos envolvidos, como discute Oliveira (2003), muitas vezes em tensões, isolamentos, contradições que, por vezes, se afastam do diálogo, contrariando o princípio da natureza política.

Os diálogos sobre as políticas linguísticas exigem múltiplas relações entre diferentes saberes. Há a necessidade de participação dos discursos da universidade, dos agentes políticos, das instituições de ensino, do poder público e sociedade civil em geral. É imprescindível o comprometimento de todos os envolvidos na construção dinâmica da sociedade, criando espaços dialógicos de escuta e compartilhamento de ideias, de representatividade social e cultural, refletindo sobre as diferentes formas que as línguas influenciam e constituem a condição de vida humana no compartilhamento com seus pares.

De acordo com von Borstel (2013), vivemos em meio a uma multiplicidade linguística e cultural, promovida por falantes de diversas nacionalidades, como “brasileiros, paraguaios, argentinos, árabes, e outros, além de migrantes alemães, italianos, poloneses, ucranianos e seus descendentes, que participaram do processo de colonização da região” (VON BORSTEL, 2013, p. 117), que somam-se, na atualidade, aos grupos imigratórios provenientes de outros continentes, expandindo ainda mais a nossa cultura.

Nesses contextos, é urgente a atuação de políticas linguísticas, dinamizando e incentivando as diversidades linguísticas para as relações pacíficas e equilibradas em nosso meio social, principalmente nesse momento em que vivemos em um espaço multicultural plurilíngue. Como afirma Severo (2013), lutar pelas línguas e discutir sua importância é lutar pelo direito de diferentes grupos de pessoas, pelo direito da pluralidade cultural de expressão, dos costumes, de suas crenças e formas de vida, que no compartilhamento, enriquece a sociedade num todo.

Nesse sentido, o que o Brasil tem feito de concreto com relação à instituição de políticas linguísticas no país? É possível destacar algumas ações, mas, como podemos constatar, a maioria parte de iniciativas de pesquisadores preocupados em estudar, valorizar e preservar a diversidade linguística do país, e muito pouco se refere às ações concretas do Estado.

A partir de 1970, por exemplo, houve a criação de extensos bancos de dados sociolinguísticos no Brasil, que buscaram registrar as variações do português brasileiro regionalmente. Como exemplos, podemos citar: Projeto NURC³⁸; Grupo PEUL - Programa de Estudos sobre o Uso da Língua³⁹; Projeto VARSUL (Variação Linguística na Região Sul do Brasil)⁴⁰; Projeto Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia, ou Projeto Vertentes⁴¹; Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB)⁴²; Programa para a História da Língua Portuguesa – PROHPOR⁴³; e o IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística⁴⁴.

³⁸ O acervo do Projeto NURC-RJ (Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro), disponível on-line, constitui referência nacional para estudos da variante culta da LP. Trata-se de entrevistas gravadas nas décadas de 70 e 90 do século XX, em um total de 350 horas, com informantes com nível superior completo, nascidos no Rio de Janeiro e filhos de pais preferencialmente cariocas. Informações disponíveis em: <http://www.nurcrj.letras.ufrj.br/>. Acesso em: 16 jul. 2018.

³⁹ O PEUL reúne pesquisadores que se dedicam ao estudo da variação e da mudança linguística na variedade do português falada e escrita no Rio de Janeiro. Adotando uma orientação essencialmente baseada na Sociolinguística Variacionista, os pesquisadores que integram o PEUL vêm se dedicando, ao longo de mais de 20 anos, à análise da língua em uso e à sua inter-relação com aspectos sociais, estruturais e funcionais. Informações disponíveis em: <http://www.letras.ufrj.br/peul/>. Acesso em: 16 jul. 2018.

⁴⁰ Esse projeto tem por objetivo geral a descrição do português falado e escrito de áreas socioculturalmente representativas do Sul do Brasil. Conta com a parceria de quatro universidades brasileiras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Paraná. Informações disponíveis em: <http://www.varsul.org.br/>. Acesso em: 16 jul. 2018.

⁴¹ É um projeto de pesquisa linguística desenvolvido na Universidade Federal da Bahia, com recursos públicos, desde o ano de 2002. Com sua pesquisa, o Projeto Vertentes visa a ampliar o conhecimento da realidade sociolinguística do Estado da Bahia, bem como do processo histórico da sua formação, tendo em vista o caráter pluriétnico da sociedade brasileira. Os seus maiores compromissos sociais estão relacionados ao combate ao preconceito linguístico e à elaboração de diagnósticos que subsidiem políticas públicas de ensino de língua portuguesa mais adequadas à realidade linguística e cultural do país. Informações disponíveis em: <http://www.vertentes.ufba.br>. Acesso em: 16 jul. 2018.

⁴² É um empreendimento de grande amplitude, de caráter nacional, em desenvolvimento, e tem por meta a realização de um atlas geral do Brasil no que diz respeito à LP. Esse desejo permeou a atividade dialetal no Brasil, durante todo o desenvolvimento dos estudos linguísticos e filológicos, e ganhou corpo nesse final/começo de milênio, a partir da iniciativa de um grupo de pesquisadores do Instituto de Letras. Informações disponíveis em: <https://alib.ufba.br>. Acesso em: 16 jul. 2018.

⁴³ Criado em 1990 e cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq em 1991, sob a coordenação da Professora Doutora Rosa Virgínia Mattos e Silva, sua fundadora, professora titular e emérita da Universidade Federal da Bahia e pesquisadora I-A do CNPq, falecida em julho de 2012. Informações disponíveis em: <http://www.prohpor.org/>. Acesso em: 16 jul. 2018.

⁴⁴ É uma instituição sem fins lucrativos, de caráter cultural e educacional, fundada em 1999, com sede em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, que representa os interesses da sociedade civil.

No que diz respeito ao Estado, após o ano 2000, surgiram Leis e Decretos⁴⁵ defendendo a diversidade linguística brasileira. Vale destacar, também, a criação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Brasil (IPHAN). Segundo informações coletadas no site do IPHAN⁴⁶, o Instituto promove uma articulação entre políticas patrimoniais e a construção política de uma brasilidade. A partir de suas ações, em 2010, as línguas foram formalmente reconhecidas como patrimônio cultural, imaterial, por meio do Decreto 7.387, que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). Nesse inventário, encontram-se também muitas línguas indígenas, como a língua asarini, da família linguística tupi guarani, em Jucurui (PA), a língua guarani mbya, uma das três variedades modernas da língua guarani, da família tupi guarani, e as línguas nahukuá, matipu, kuikuro e kalapalo, da família linguística karib, do Alto Xingu (MT).

Além das línguas indígenas, reconheceram-se algumas línguas de migrantes, como o talian, uma das línguas de imigração italiana, que se destaca nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso e Espírito Santo. Como resultado das ações empreendidas pelo IPHAN, o inventário da diversidade linguística é designado como referência cultural brasileira, incluindo as línguas de imigração, línguas indígenas, línguas afro-brasileiras, línguas de sinais e línguas crioulas. Em síntese, destaca-se um trabalho empenhado na valorização e preservação das diferentes línguas que enriquecem a cultura brasileira, somando-se à transnacionalidade da LP que, a passos largos, vem alcançando novos países.

Constitui-se por profissionais de diversas áreas do conhecimento como Antropologia, Ecologia, Educação, História, Letras, Linguística, Sociologia. O instituto realiza atividades nas áreas de línguas indígenas, línguas de imigração, línguas de fronteira, entre outras, em parceria com diversas instituições nos âmbitos nacional, estadual e municipal, de norte a sul do Brasil, além de parcerias com países da América do Sul.

⁴⁵ Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira; Lei 11.645, de março de 2008, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Lei 12.228 de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial e altera as Leis 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985 e 10.778, de 24 de novembro de 2003; Decreto 4.886, de novembro de 2003, que institui a Política Nacional da Promoção da Igualdade Racial – PNPIR e dá outras providências; Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, regulamenta a identificação, o reconhecimento, a delimitação e titulação das terras ocupadas por remanescentes dos quilombos; Decreto 5.520, de 24 de agosto de 2005, que institui o Sistema Federal de Cultura e dispõe sobre o Conselho Nacional de Política Cultural do Ministério da Cultura.

⁴⁶ Instituto de Patrimônio Cultural Brasileiro fundado em 13 de janeiro de 1937. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br>. Acesso em: 16 jul. 2018

A Comunidade dos Países que falam a Língua Portuguesa (CPLP) foi oficialmente criada a partir dos anos de 1990⁴⁷. Fazem parte da comunidade: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, Brasil, São Tomé e Príncipe, e Timor Leste.

Ações de políticas linguísticas foram e continuam sendo implementadas no Brasil, uma vez que esse tema, segundo Severo (2013), envolve uma série de mobilizações teóricas, artísticas, religiosas, estatais e jurídicas para discutir, muitas vezes, os destinos de uma nação sobre sua língua. Foi o que ocorreu com a definição da LP na modalidade oral, no embate de discussões das questões que versaram sobre as formas de nomeação da língua, como língua geral, língua da terra, língua brasileira, língua do Brasil, português brasileiro, LP, língua nacional, dialeto brasileiro, português falado no Brasil e outros termos (SEVERO, 2013).

Para Calvet (2007), as políticas linguísticas e o planejamento linguístico são ações que precisam andar lado a lado. O autor, discutindo a força que o Estado tem sobre as questões políticas propostas pelo povo, afirma que,

Efetivamente, qualquer grupo pode elaborar uma política linguística: uma diáspora (os surdos, os ciganos, os falantes de lídiche...) pode se reunir em congresso para decidir uma política, e um grupo minoritário do interior de um Estado (os bretões na França, por exemplo, ou os indígenas quíchuas no Equador) pode fazer o mesmo. Mas apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas. (CALVET, 2007, p. 20).

De acordo com os apontamentos do autor, é no ambiente da nação que se pode desenvolver um planejamento linguístico, uma vez que a avaliação das necessidades linguísticas precisa ser feita pelos próprios usuários da língua. Todavia, a implementação dessas decisões, a instituição de mudanças e a instauração de leis só podem ocorrer por intervenção dos órgãos oficiais do Estado.

Calvet (2007), discorrendo sobre o direito à língua, afirma ainda que as leis instituídas pelo Estado, quando aplicadas, não podem constranger o cidadão migrante, por exemplo. É preciso atentar-se para algumas leis instauradas que, em vez acolher as diversidades linguísticas e culturais, fortalecem o preconceito e

⁴⁷ A ideia de criação de uma comunidade de países e povos que partilham a LP – nações irmanadas por uma herança histórica, pelo idioma comum e por uma visão compartilhada do desenvolvimento e da democracia – foi sonhada por muitos ao longo dos tempos. Disponível em: www.cplp.org. Acesso em :18 jul. 2018.

afastam ainda mais seus usuários do convívio social. Segundo o pesquisador, há leis que

[...] constrange[m] o cidadão. Ela[s] o obriga[m], por exemplo, a falar uma língua em determinada situação e de determinada maneira. Por outro lado, quando se trata da defesa das línguas, a lei pode constranger as instituições: entramos aqui no campo do direito que os indivíduos têm a uma língua. Num primeiro momento, a expressão “direito à língua” nos remete à proteção das minorias linguísticas, e o próprio fato de se falar em proteção mostra até que ponto elas estão ameaçadas. Mas há também, mundo a fora, um grande número de países, nos quais os cidadãos não falam a língua do Estado. (CALVET, 2007, p. 84, acréscimos nossos).

Dessa forma, há que se chegar a um consenso que não fira o direito de ambos os lados. Para o autor, ao mesmo tempo em que o cidadão migrante precisa aprender a língua do país onde se encontra, uma vez que, se não falar a língua do Estado, ele se priva de inúmeras possibilidades sociais, como a educação, a alfabetização e outros benefícios; por outro lado, o princípio de defesa das minorias linguísticas, permite que, paralelamente, todo o cidadão tenha direito de usar a sua própria língua.

Diante dessa realidade, em que as diferenças marcadas especialmente pela diversidade linguística incentivada pela globalização vão se ampliando cada vez mais, em especial, nas salas de aula, precisamos falar em **educação linguística**, pois não podemos deixar que o silenciamento e a invisibilização dessa diversidade se naturalizem. É preciso instaurar mudanças nos procedimentos de ensino, possibilitando uma ação pautada em práticas translíngues, em que o trato para com o estudante que faz parte dessa diversidade seja feito de maneira a compreendê-lo, a respeitá-lo, valorizando a sua condição, a sua cultura, a sua historicidade e a sua língua. Conforme orienta Cavalcanti (2013),

Uma educação linguística em uma visão ampliada não vai ser mais simples. Ao contrário, vai exigir muito mais do(a) professor(a) em formação ou em serviço do que de conteúdo linguístico. Demanda uma satisfação que depende de estudo e dedicação, para poder ser sensível aos alunos e a sua produção linguística. E essa satisfação inclui também a predisposição para aprender com as novas gerações, o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser

apontadas/problematizadas e/ou trabalhadas. (CAVALCANTI, 2013, p. 215).

Desse modo, o professor, no exercício da atividade pedagógica em sala de aula, precisa ser um profissional sensível a essa diversidade e pluralidade cultural, o que exige ações pedagógicas alinhadas à “ideia de intercompreensão entre línguas, um exercício que envolve a interação, em que há comunicação entre interlocutores e não entre um par que sabe mais e outro que “fala tudo errado”” (CAVALCANTI, 2013, p. 216).

Como podemos observar, algumas ações foram implementadas no Brasil, no campo das políticas linguísticas, porém, no contexto atual, há emergências que aspiram por ações urgentes no campo da educação linguística a fim de atender às necessidades imediatas que emergem em grupos minoritários. São obstáculos, às vezes, até burocráticos, que dificultam cada vez mais o desenvolvimento de certas comunidades quando se deparam com o aprendizado da língua. É o caso dos migrantes que chegam ao país, em situação de vulnerabilidade, e precisam aprender com urgência a LP para ingressarem no mercado de trabalho ou permanecerem nele. Trata-se de estabelecer políticas linguísticas para o ensino de português como uma língua estrangeira. Sobre esse tema, dedicamos a seção seguinte.

2.2.1 Políticas Linguísticas para o Ensino de Português como língua estrangeira

A LP é considerada uma língua importante nesses tempos de globalização, uma vez que é a língua oficial de oito nações soberanas, sendo elas Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, além de ser falada por mais de 260 milhões de pessoas. Logo, é uma língua revestida por grande significação política e norteia as tomadas de decisões, os planejamentos e as formas de organização dessas nações.

No atual contexto em que o Brasil se encontra, passando pela experiência de acolher migrantes refugiados que se deslocam de um continente a outro em busca de uma condição melhor de vida, é preciso, urgentemente, repensar encaminhamentos e estabelecer propostas que atendam às reais necessidades linguísticas desses migrantes.

De acordo com o relatório da ACNUR (2018)⁴⁸, guerras e outras formas de violência e perseguições provocaram o deslocamento forçado em todo o mundo de milhões de pessoas, instituindo um novo recorde em 2017. Em seu relatório anual, denominado *Tendências Globais* (ou *Global Trends*), divulgado em junho/2018, a ACNUR informa que

[...] 68,5 milhões de pessoas estavam deslocadas por guerras e conflitos até o final de 2017. Entre elas, 16,2 milhões se deslocaram em 2017 tanto pela primeira vez como repetidamente – o que corresponde a 44,5 mil pessoas sendo forçosamente deslocadas a cada dia. (ACNUR, 2018, n.p.).

Conforme dados publicados no relatório *Protegendo Refugiados no Brasil e no Mundo* (ACNUR, 2018)⁴⁹, em 2017, o Brasil registrou uma população de 10.141 refugiados reconhecidos, provenientes de mais de 80 países diferentes, havendo mais de 30 mil pedidos de refúgio a serem analisados pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE)⁵⁰.

A par da grande demanda de pessoas provenientes de outras culturas e línguas chegando diariamente em nosso país, muitos em situação de extrema miséria material, o compromisso solidário da sociedade brasileira fica ainda maior, pois são seres humanos que precisam ser tratados com respeito e solidariedade dentro de suas necessidades. E, dentre essas, a mais emergente é saber a língua do país que os acolhe, para que possam ter autonomia e interagir na nova sociedade, buscando se organizar e lutar pela sua sobrevivência, ingressando no mercado de trabalho.

Não obstante, as disponibilidades para aprender a LP, com as peculiaridades de ensino exigidas por essa nova demanda, está sendo uma das maiores barreiras

⁴⁸ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2018/06/19/mais-de-68-milhoes-de-pessoas-deslocadas-em-2017-e-essencial-um-novo-acordo-global-sobre-refugiados/>. Acesso em: 10 set. 2018.

⁴⁹ Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2018/Cartilha_Protegendo_Refugiados_No_Brasil_2018.pdf?file=fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2018/Cartilha_Protegendo_Refugiados_No_Brasil_2018. Acesso em: 10 set. 2018.

⁵⁰ Criado pela Lei nº 9.474/1997, o CONARE tem o objetivo de reconhecer e tomar decisões sobre a condição de refugiado no Brasil, além de promover a integração local dessa população. Trata-se de um órgão multinministerial do qual participam o governo, a sociedade civil e a ONU, por meio do ACNUR. Compõem o CONARE: Ministério da Justiça e Segurança Pública, que o preside; Ministério das Relações Exteriores; Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério da Saúde; Ministério da Educação; Departamento de Polícia Federal e Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro, como representantes da sociedade civil organizada (ACNUR, 2018).

encontradas por eles em qualquer local do Brasil, já que o país não tem uma política linguística organizada para atender a essa demanda. Sensibilizados por essa situação, um dos maiores movimentos que tem ocorrido nesse sentido está sendo instituído pela sociedade. De um lado, despontam-se as IES, públicas ou privadas, que organizam cursos de extensão de ensino superior para formar públicos específicos, voltados à comunidade, no ensino de PLE/PLA/PLAc, às vezes de curta duração; por outro lado, destacam-se os cursos organizados por instituições não governamentais, como as de cunho religioso, associações, ONGs e empresas que viabilizam determinados sistemas de ensino-aprendizagem da língua local para essas pessoas.

Nos grandes centros, como Curitiba, São Paulo, Minas Gerais, Porto Alegre, Rio de Janeiro e outros, a disponibilidade desse aprendizado já está bem mais estruturada em relação às cidades interioranas do país. Nesta pesquisa, limitamo-nos a apresentar alguns exemplos dessas atividades organizadas para o acolhimento e ensino de LP para migrantes haitianos no estado do Paraná.

Na capital do Estado do Paraná, a Secretaria Municipal de Educação (SME) criou, em 2013, o Projeto Haiti, que visa a incluir os migrantes desse país que vivem na cidade a partir da oferta de um curso instrumental de LP. O curso é de nível básico e o objetivo é facilitar a realização de atividades cotidianas, tais como: tirar carteira de trabalho, procurar um emprego, expressar-se no posto de saúde, solicitar uma informação, realizar uma operação bancária, alugar um imóvel, preencher um cadastro, fazer compras e relacionar-se com outros. O curso oferecido pelo projeto tem 60 horas, é realizado em escolas municipais duas vezes por semana, das 19h às 21h, e as aulas são ministradas por professores da Rede Municipal de Ensino.

Além do curso oferecido pela SME, A Secretaria de Educação Estadual do Paraná (SEED) oferta Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). De acordo com a secretaria, a oferta do curso faz parte do plano estadual de políticas públicas para promoção e defesa dos direitos de refugiados, migrantes e apátridas no Paraná. O PFOL é ofertado em 14 escolas estaduais nos municípios de Curitiba, Arapongas, Cascavel, Londrina, Cambé, Jaguapitã, Rolândia e Nova Laranjeiras.

Outra ação de grande relevância foi criada em 2017, pelo Programa Idioma sem Fronteiras (IsF). De acordo com informações apresentadas no site do MEC⁵¹, o

⁵¹ Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2019.

programa introduziu o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), direcionado a estrangeiros que vivem no Brasil. Foram criados espaços de promoção da LP como língua de integração e de ciência. Em sua maioria, os beneficiados são estudantes em mobilidade nas universidades brasileiras, que encontraram, nos cursos de Português do IsF, um suporte para o acompanhamento das aulas e para a vivência nas comunidades acadêmica e local.

As escolas (públicas e privadas), por sua vez, também desempenham um papel fundamental nesse contexto de educação dos estudantes que não têm a LP como língua materna. Considerando que o processo de educação se constitui em uma ação puramente linguística, o que ocorre em muitos contextos educacionais, por não se ter clareza no atendimento a esses estudantes estrangeiros, é o fato de que “crianças falantes de minorias linguísticas em todo o mundo estão sendo excluídas de uma educação plena” (YIP; GARCIA, 2017, p. 3). Essa realidade se repete em muitas instituições de ensino no Brasil, onde matrículas são tranquilamente realizadas, porém, na sala de aula, a criança migrante, muitas vezes, fica de “corpo presente”, sem poder interagir no contexto pedagógico, pois é falante de outra língua e o professor não sabe como atendê-la, salvo os casos em que o professor, por conta própria, busca meios de atender a esse estudante em suas aulas.

Um exemplo dessa natureza encontramos no relato de uma professora da Educação Básica, de escola pública do município de Toledo (PR). Discorrendo sobre como gerenciou a situação com uma estudante haitiana, que não sabia se comunicar em português, a docente conta que a aluna foi matriculada, e, sem que a parte pedagógica orientasse os docentes da classe, a estudante começou frequentar as aulas em uma sala de 6º ano do Ensino Fundamental. Diante da situação, os professores, por conta própria, buscaram meios para interagir com a estudante, sobre os conteúdos de suas disciplinas.

De acordo com a professora, nas primeiras semanas de aula, a estudante permaneceu sentada, com sua carteira no fundo da sala de aula, quieta, não conversava com ninguém, somente observava a classe. Preocupada, a professora procurou conversar com as coordenações para ver se a família teria deixado alguma orientação sobre a estudante, porém, a resposta foi negativa. A situação a deixou ainda mais inquieta, a ponto de pensar na possibilidade de a estudante ser autista, pois tentou conversar com ela, de diversas maneiras, mas não tinha nenhuma

resposta, não escrevia, não esboçava qualquer reação diferente sobre o que a professora falava. A docente relata que, aos poucos, foi pesquisando palavras em francês, ao mesmo tempo, mostrava-lhes imagens referente às palavras, falava como era em LP, e pedia que fosse repetindo, e assim conseguiu iniciar uma comunicação básica com a estudante, dando sequência até finalizar o ano.

A exemplo desse relato, centenas de situações semelhantes acontecem em muitas escolas brasileiras. Estudantes que chegam com suas famílias, oriundos de outras nacionalidades, ingressam nas escolas brasileiras, porém, sem nenhuma ação específica por parte da gestão escolar ou dos Núcleos de Educação, para um atendimento mais acolhedor, principalmente no que diz respeito ao aprendizado da LP.

De acordo com informações do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Toledo (PR), que congrega 16 municípios da região Oeste do Paraná, não há nenhuma orientação específica para a escola que recebe um estudante migrante; assim, o atendimento fica por conta da escola, que deve buscar meios para atendê-lo. A única recomendação é o possível encaminhamento que a escola poderá fazer para esse estudante, no contraturno escolar, incentivando-o a participar dos encontros do programa Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), que acontece na Escola de Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido por meio do projeto do Centro de Línguas Estrangeiras e Modernas (CELEM). Porém, a aula do PFOL acontece somente no turno da manhã, logo, os estudantes migrantes que frequentam a escola regular no período matutino não conseguem participar.

Essa é a única assistência que a EJA, do município de Toledo (PR), possibilita a estudantes migrantes, a partir dos 12 anos de idade, com práticas de ensino voltadas para falantes de outras línguas. Os docentes, muitas vezes, não têm nenhuma capacitação para realizar esse trabalho, e cada professor organiza seu material da forma que é possível. O mesmo ocorre com as escolas, que, sem contar com orientações ou capacitações da SEED, fazem o que está ao seu alcance no atendimento aos estudantes de famílias migrantes.

Assim sendo, o estudante, que tem sua matrícula realizada a partir de um nivelamento seguido pelo critério faixa etária/série, ingressa na escola e vai acompanhando as aulas, geralmente, com um baixo rendimento. Entre os fatores que explicam essa condição, estão as “dificuldades de adaptação à escola do país de refúgio, e os consequentes ‘problemas de aprendizagem’, para os quais a baixa

proficiência na (principal) língua de instrução desempenha um papel crucial” (DINIZ; NEVES, 2018, p. 91). A mesma situação ocorre nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e escolas municipais.

O Sistema Educacional Brasileiro, ao agir dessa forma, desrespeita o direito assegurado pela CF (BRASIL, 1988), em que estabelece uma educação plena para todas as pessoas, independentemente de serem brasileiras ou não. Portanto, “faltam políticas linguísticas que atendam às necessidades desses estudantes, o que pode favorecer a evasão de discentes que, frequentemente, já apresentam uma série de dificuldades para permanecerem na escola” (DINIZ; NEVES, 2018, p. 91).

A partir dessas ações encontradas na realidade de muitas escolas brasileiras relacionadas ao atendimento do estudante migrante, ou surdo, ou indígena, percebermos o quanto a educação brasileira não está preparada para atender, de forma digna, a essa população, contrariando o que diz o Art. 205 da CF, quando afirma “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, n.p.).

Somando-se à necessidade de práticas de ensino adequadas para que o estudante possa desenvolver sua aprendizagem na língua-alvo, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, afirma, em seu Art. 3º, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] XII - consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996, n.p.). Soma-se isso às posições da própria Lei de Migração nº 13,445 de 2017, em seu Arts. 3º e 4º, que dispõem:

Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; [...]; XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social.

Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: I - direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos; [...] X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória [...]. (BRASIL, 2017, n.p.).

Embora a suposta condição de igualdade esteja garantida em lei, observamos uma fronteira muito grande entre os direitos institucionalizados e o que realmente ocorre nas práticas de ensino e até mesmo no acolhimento dos migrantes adultos que precisam aprender a LP com urgência, pois, na contramão, conforme palavras de Yip e Garcia (2017),

Ao invés de abraçar esse incremento na diversidade, os sistemas escolares em todo o mundo reagiram aprovando medidas que efetivamente impedem os estudantes etnicamente e linguisticamente diversos de uma educação plena, garantindo o acesso à educação majoritariamente para as crianças do grupo dominante. (YIP; GARCIA, 2017, p. 167).

A fim de dirimir essas questões, as autoras propõem um trabalho na perspectiva da translanguagem, a partir do qual é possível olhar para “os desempenhos linguísticos das crianças bilíngues a partir de sua própria perspectiva interna, do uso da linguagem da criança” (YIP; GARCIA, 2017, p. 168). Em outras palavras, o professor poderá desenvolver os conteúdos a partir dos conhecimentos que a criança tem e expressa em sua língua materna. Trata-se, então, de viabilizar meios de valorizar a língua materna da criança estrangeira e suas experiências, permitindo uma condição psicoafetiva muito maior em seu sentimento de pertencimento em sala de aula. Nesse formato, as crianças bilíngues são reconhecidas como tendo um repertório linguístico maior, “um sistema de linguagem, com características que interagem entre si para impulsionar os desempenhos linguísticos e cognitivos” (YIP; GARCIA, 2017, p. 168).

É preciso romper com práticas que estigmatizam o bilinguismo. De acordo com as autoras,

As escolas, no entanto, nunca reconhecem as maneiras pelas quais os falantes bilíngues usam a linguagem e, portanto, constantemente deslegitimam práticas bilíngues, como se fossem corrompidas. Avisos e anúncios importantes são divulgados apenas em um idioma em muitas escolas. Mesmo as salas de aula de educação bilíngue estão cheias de regras sobre quando falar em um idioma ou no outro (YIP; GARCIA, 2017, p. 169).

Nas práticas de sala de aula, é comum o estudante migrante, ao ser convidado a participar de alguma atividade, sentir-se intimidado, com receio de falar/ler em público porque sua fala ou seu sotaque pode causar estranhamento aos

demais colegas da sala e gerar risos e preconceitos, uma vez que nem sempre estão conscientes do respeito pela diversidade étnica e linguística.

De acordo com Oliveira (2003), no Art. 2 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, está posto que “no espaço coabitado por diferentes grupos linguísticos, o exercício dos direitos formulados nesta Declaração tem que ser regido pelo respeito entre todos e dentro das máximas garantias democráticas” (OLIVEIRA, 2003, p. 25). Nesse sentido, a reflexão em sala de aula e em outros ambientes escolares é uma tarefa que a escola precisa desenvolver com os estudantes, objetivando conscientizá-los sobre o respeito pela cultura do outro.

Dessa forma, o processo educacional multicultural é um processo que exige da comunidade escolar uma atitude ativa perante as relações que, por vezes, podem ser conflituosas. Refletindo sobre essas questões, no contexto da escolarização feita por professores de LP em Timor-leste, onde se encontram professores e estudantes provenientes de contextos culturais diferentes, Osório e Deus (2010) afirmam que,

Assim, parece poder aferir-se que o processo educacional multicultural não é um processo simples, sendo, por vezes, necessário limar algumas arestas que poderão causar atritos, haver alguma flexibilidade por parte de professores e alunos em contornar essas mesmas barreiras e compreender que aquele processo é de adaptação e que vai sendo gradualmente alcançado. (OSÓRIO; DEUS, 2010, p. 20).

Nas orientações do pesquisador, o contexto de sala de aula multicultural, por vezes, pode se apresentar deveras melindroso, uma vez que congrega valores e culturas diferentes e que precisam ser toleradas, respeitadas e valorizadas, cada uma dentro de seus direitos. E o professor precisa ser o instrumento de mediação dessas barreiras, seja com relação aos diferentes costumes ou às línguas que ali coabitam.

Assim sendo, o desafio para essa nova demanda em sala de aula se inicia ainda na formação do futuro docente, que vai além do conhecimento sobre a língua-alvo de ensino. É preciso garantir uma formação que abarque também os conhecimentos no campo da Sociologia e da Antropologia, conforme argumenta Cavalcanti (2013), na direção de uma visão de formação linguística ampliada:

Nessa visão de educação linguística ampliada, entendo que um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração e

migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística, etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias nas salas de aula. Ou seja, as exigências seriam para uma formação complexa que focalizasse a educação linguística de modo sócio-histórico e culturalmente situado, que focalizasse também as relações intrínsecas e extrínsecas da língua estrangeira e da língua 1 do professor em formação. (CAVALCANTI, 2013, p. 212).

O desafio para um atendimento adequado em sala de aula, dentro das questões linguísticas, nas demandas que hora se apresentam, começa na formação acadêmica, tendo o futuro professor a oportunidade de refletir e aprofundar sobre os saberes necessários para o entendimento das mais diversas situações que ocorrem em uma sala de aula plurilíngue e multifacetada.

No Brasil, há fragilidade tanto nos cursos de licenciaturas, que não preparam os professores para as reais necessidades profissionais no campo das práticas da linguagem em contextos plurilíngues, quanto nos próprios documentos norteadores da educação brasileira, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (BRASIL, 2017, 2018), que não apresenta nenhuma orientação para o atendimento a estudantes provenientes de culturas diferentes da do português. Conforme apontam Diniz e Neves (2018), em seus estudos realizados sobre a (in)visibilização da heterogeneidade linguística em documentos educacionais,

A BNCC não aponta diretrizes para a valorização do que caracteriza como “patrimônio linguístico e cultural”, e nem tem em vista as necessidades educacionais específicas dos estudantes de Ensino Básico cuja língua materna não é o português – ainda que tenha sido elaborada em um momento propício para isso, já que questões migratórias estão na agenda do governo. Na apresentação das práticas de linguagem, dos objetos de conhecimento e das habilidades concernentes ao componente curricular de Língua Portuguesa, não há, por exemplo, uma discussão, mesmo que breve, sobre a alfabetização de alunos que têm baixa proficiência em português. Tampouco há, ao que nos consta, movimentos do governo federal para a estruturação de documentos educacionais voltados para esse público. (DINIZ; NEVES, 2018, p. 95).

Se, portanto, o próprio documento que direciona os caminhos da educação brasileira não apresenta nenhuma orientação às escolas quanto aos aspectos da

heterogeneidade linguística, no trato aos grupos minoritarizados, usuários de códigos linguísticos diferentes e outras necessidades referentes à língua, então deixa margem para que cada escola haja da forma independente. Porém, na contramão, com a instauração da Lei 13.415, em 2017, cortou-se a possibilidade de a escola/a comunidade escolher a segunda língua a ser ensinada, conforme foi instituído o ensino de línguas adicionais pela Lei 9.384/1996. É o que ressalta a discussão realizada por Diniz e Neves (2018):

Dessa forma, antes dessa última lei, a comunidade escolar tinha autonomia para escolher uma língua adicional conforme sua realidade específica. Ainda que, em geral, essa língua fosse inglês, havia a possibilidade de que, por exemplo, em escolas na fronteira com a Guiana Francesa ou com a Argentina, fosse escolhido o francês ou o espanhol; ou que, em escolas situadas em regiões com grande presença de migrantes ou indígenas, se optasse por uma língua alóctone ou autóctone importante para as comunidades locais. Atualmente, isso não é mais possível, a não ser que a instituição escolar tenha condições de oferecer, além do inglês, outra(s) língua(s). (DINIZ; NEVES, 2018, p. 96).

Podemos observar, desse modo, uma política linguística na contramão dos movimentos sociais que se envolvem com contextos educacionais específicos, nos quais se concentra uma maior necessidade de aprendizado de línguas adicionais que promovem uma fluidez na interação de povos de culturas diferentes, como é o caso de escolas com um número bastante relevante de estudantes haitianos que se comunicam também pela língua francesa. Se a escola pudesse ofertar essa língua estrangeira para sua comunidade escolar, facilitaria a interação bilíngue entre os estudantes brasileiros e haitianos. Todavia, com a instituição oficial da língua inglesa como língua adicional, todas as outras possibilidades foram suprimidas.

Por outro lado, conforme argumenta Diniz (2019)⁵², precisamos ter o cuidado de não nos iludir de que um ensino de português como abordagem comunicativa instrumental seja suficiente para garantir uma melhoria para o migrante. Não podemos deixar esse discurso apagar a necessidade de um português que possa politizar nosso estudante migrante, um português que lhe instrua sobre o uso da língua, mas que também, ao mesmo tempo, possa instrumentalizá-lo no sentido de

⁵² Leandro Diniz, em sua comunicação no simpósio apresentado para o XV CONSIPLE - Congresso da Sociedade Internacional de Português para Estrangeiros, ocorrido em 25 a 27 de setembro de 2019, na Universidade Federal do Amazonas – UFAM / Manaus/AM/ Brasil.

conhecer seus direitos e deveres na nossa sociedade, possibilitando-lhe uma clareza do ambiente social e político em que se encontra. Conforme afirma Maher (2007), “o empoderamento desse grupo, depende, não apenas de seu fortalecimento político ou da existência de legislações a eles, favoráveis, mas também da educação do seu entorno para garantir esse respeito” (MAHER 2007, p. 255).

Logo, precisamos ensinar uma língua que, além de propiciar ao migrante a sua mobilização e empoderamento em território brasileiro, também seja uma língua que o acolha, o sensibilize, o situe nessa nova terra na qual se encontra. Sobre isso, refletimos mais especificamente na subseção seguinte.

2.2.2 O português como Língua de Acolhimento PLAc no Brasil

Ançã (2008), em suas pesquisas desenvolvidas no contexto de Portugal, após o aumento dos movimentos migratórios, sobretudo no ano 2000, procedentes de países do Leste Europeu e dos continentes Africano e Asiático, adota a expressão “língua de acolhimento” para o ensino da LP direcionado a esses migrantes que chegaram a Portugal. Segundo a autora, o domínio da língua de acolhimento é a principal ferramenta que essa pessoa proveniente de outra nacionalidade precisa adquirir para seu desenvolvimento. Assim,

No quadro sociológico desenhado, o problema da língua de acolhimento coloca-se com toda a premência, sendo o domínio da LP uma das vias mais poderosas para a integração dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como colectivo (harmonia social). Com efeito, não existe plena e inteira cidadania sem a posse da língua do país onde se vive. (ANÇÃ, 2008, p. 74).

De acordo com a pesquisadora, a sociedade, ao acolher o migrante, precisa oferecer a língua do seu país, no caso do Brasil, a LP como língua de acolhimento, entendida no seu sentido literal: “acolhida, refúgio em casa, forte, cidade, praça” (ANÇÃ, 2005, p. 1). Nesse sentido, a nação local deveria oferecer a condição de acolhimento, colocando à disposição o aprendizado da sua língua oficial, mas com condições de aprendizagem, com práticas de ensino adequadas a essa realidade.

De acordo com Bayan (2009), o interesse teórico pela aprendizagem de português como língua de acolhimento vem desde a década de 1970, no caso da Europa, devido às alterações verificadas no campo da imigração. Essa

preocupação, demonstrada por meio de estudos e pesquisas, volta-se para a sociedade que recebe o sujeito migrante e também para a necessidade de aquisição de uma segunda língua (L2) adquirida em um contexto de imigração, com a finalidade de integração com o grupo local.

Autores portugueses como Ançã (2005, 2008, 2018); Vala (2005); Aranda Soto e Madkouri (2006); Grosso (2007, 2008); Fonseca e Gorraci (2007); Bayan (2009); Cabete (2010); Caldeira (2012) e Amaral *et al.* (2007), explicitam e problematizam a PLAc em contexto de migrantes em situação de vulnerabilidade social.

No Brasil, pesquisadores como Bernardo (2016), Miranda (2016), Lopez (2016), Pereira (2016), Moura e Costa-Hübes (2017), Sene (2017), Anunciação (2018), Bizon e Diniz (2018), Bizon e Dangiό (2018), Camargo (2018), Cândido (2018), Diniz e Neves (2018) e Costa e Silva (2018) discutem as questões de ensino de PLAc, na tentativa de desvendar caminhos para atender a essas necessidades de ensino-aprendizagem, tanto por parte dos estudantes estrangeiros que aqui se encontram, quanto por parte dos próprios docentes da língua local, que ainda carecem de subsídios para melhor entender os conceitos ligados à área e desempenhar a tarefa de ensino nesse novo contexto⁵³.

Os migrantes recém-chegados ao Brasil, especialmente os refugiados, estão diante de uma nova realidade linguístico-cultural, na qual devem rapidamente se adaptar. O Brasil, portanto, é o país que os acolhe e precisa proceder para que esse acolhimento aconteça de forma digna e concreta e, da mesma forma, os recém-chegados precisam se sentir acolhidos na medida em que desenvolvem sua aprendizagem e domínio da língua-alvo. Para tanto, a prática de ensino-aprendizagem do português como PLAc, para esse público em especial, precisa ser trabalhada de forma adequada às necessidades cotidianas do grupo. Dessa forma, esse panorama é um movimento que necessita de uma especial atenção dos linguistas, no sentido de auxiliar, apoiando com projetos e ações a fim de suprimos a necessidade do ensino da língua a essa nova demanda.

Conforme ressalta Ançã (2008), o migrante trabalhador que necessita compreender a língua do país onde está residindo (temporariamente ou não) para a

⁵³ No Apêndice B, organizamos um levantamento que fizemos sobre as pesquisas de PLAc no contexto brasileiro

interação diária, tanto na sociedade quanto em seu ambiente de trabalho, precisa estreitar o contato com essa língua-alvo, não só nas interações diárias de imersão, mas também em ambientes formais de ensino-aprendizagem. Para isso, precisam encontrar um ensino que atenda a essas necessidades.

Na ótica de Oliveira (2010), o ensino de uma segunda língua em contexto de migrantes difere profundamente de qualquer outro ensino tradicional de uma segunda língua. A autora apresenta três pontos que mostram as especificidades desse processo:

A aquisição da segunda língua do migrante tem lugar em contextos tão variados como a sala de aula ou o meio envolvente; A aprendizagem da segunda língua tem lugar num ambiente de maior pressão social, legal, econômica e outros, do que num contexto normal de aprendizagem. Têm necessidades linguísticas precisas, dependendo das necessidades e exigências práticas da sociedade em que estão integrados. A natureza multilíngue em situação de sala de aula. [...] Com grupos de migrantes, a base linguística (uma ou mais línguas, nem sempre adquiridas correctamente, com eventual iliteracia), o contexto linguístico (o uso de diferentes línguas em casa e fora da sala de aula) e a motivação ou pressão para aprender uma língua difere do contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira. (OLIVEIRA, 2010, p. 36).

De acordo com a autora, o ambiente de ensino-aprendizagem para a língua de acolhimento a esse público-alvo necessita de um planejamento preciso dentro dos recursos linguísticos que dizem respeito às necessidades diárias de suas interações comunicacionais. Nessa perspectiva, Almeida Filho (2012), defende que há dois tipos de ensino para falantes de línguas estrangeiras: o ensino de língua voltado para a aprendizagem gramatical e o ensino voltado para a aquisição da língua, para as interações cotidianas. Para o autor, o ensino da língua voltado para a aprendizagem gramatical está direcionado para a aquisição do conhecimento da estrutura e do funcionamento das regras da língua. Nesse aprendizado, o ensino requer do estudante uma atenção maior, uma vez que é orientado por uma abordagem gramatical dos conteúdos. Já no ensino voltado à aquisição, a prática tem por finalidade desenvolver as competências de uso da língua-alvo nas interações reais.

Nesse sentido, o ensino de PLAc está mais adequado ao ensino da língua para aquisição, pois o objetivo maior dos estudantes migrantes é conseguir desenvolver as interações sociais nos eventos de fala do cotidiano. Para Leffa

(1988), o ensino para a aquisição equivale a um “desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente por meio de situações reais, sem esforço consciente” (LEFFA, 1988, p. 3), ou seja, sem a necessidade do ensino formal ofertado pelas escolas, e sim sistematizado a partir dos recortes reais da comunicação diária, nos exemplos de situações como em uma conversa com o diretor da escola do filho, a orientação sobre como tomar a medicação receitada pelo médico, no ato de uma consulta.

Vasconcelos (2006) defende que, no momento de organizar um curso de língua que tenha como público-alvo trabalhadores migrantes, devemos considerar dois pontos cruciais:

Facultar-lhe os meios para a comunicação mais facilitada em situação laboral, a fim de lhes permitir uma melhor integração e adaptabilidade às tarefas que lhes são confiadas; Estabelecer contactos sociais em local de trabalho, visto que este representa o local privilegiado de adaptação à sociedade de acolhimento. (VASCONCELOS, 2006, p. 101).

Considerando as orientações propostas pela autora, entendemos que, em uma situação de ensino de PLAc, se utilizarmos situações reais, significativas para suas interações diárias laborais, e outras referentes às interações sociais, estaremos contemplando, de fato, as necessidades de aprendizagem desse grupo. Sabemos que os migrantes precisam entender a LP até como meio de garantir a permanência no trabalho, o que é o caso de haitianos, juntamente com outras nacionalidades de trabalhadores de algumas empresas da cidade de Toledo e demais localidades na região Oeste do Paraná.

Todavia, devemos lembrar, assim como afirma Cabete (2010), que “o migrante adulto que se apresenta como aprendente da língua do país que o acolheu não parte de um ponto zero na sua aprendizagem, ainda que não conheça mais do que uma palavra portuguesa” (CABETE, 2010, p. 80). Precisamos considerar que o aprendiz tem consigo o seu percurso vivencial, o conhecimento de sua língua materna e de outras, as suas experiências, a sua representação do mundo, a visão que construiu acerca da LP e outros conhecimentos acumulados, o que o reveste das mais variadas competências e/ou dificuldades em face da aprendizagem da língua.

No entender de Amaral et al. (2007),

As características pessoais dos sujeitos, os seus repertórios linguísticos, as motivações inerentes à aprendizagem da língua-alvo e os constrangimentos socioprofissionais e económicos são alguns dos elementos que não devem ser dissociados das questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. (AMARAL *et al.*, 2007, p. 8).

Outro aspecto importante na aprendizagem desse público-alvo é a questão da faixa etária que os torna necessitados de um ensino distinto dos demais aprendizes que também tem o português como língua não materna. O adulto, diferente da criança ou do jovem em idade escolar, além de ter uma vasta bagagem de mundo, precisa ser entendido como alguém que procura aprender essa “nova” língua por necessidade. No caso dos estudantes migrantes adultos, junto com interesses e expectativas, com sonhos e decepções, com entusiasmos e cansaços, apresentam uma mistura de sentimentos e emoções que os acometem em seu dia a dia, distantes, a maioria deles, de suas famílias, o que poderá afetar decisivamente na aprendizagem. Assim sendo, cabe ao educador, a partir do diálogo, apresentar caminhos, refletindo criticamente com os estudantes as questões que precisam ser elucidadas no entendimento da linguagem em situações cotidianas, proporcionando-lhes a luz para muitas questões que representam barreiras para seu desenvolvimento social e profissional aqui no Brasil.

Paulo Freire, em suas reflexões, propôs o perfil de um educador autônomo, capaz de refletir criticamente, e uma educação igualmente libertadora e crítica. Para o autor, a autonomia e a capacidade de decisão, oriundas dessa educação, apresentam-se dentro desse novo contexto como importantes instrumentos para a conquista de uma sociedade menos mecanicista e mais humana, em que homens e mulheres sejam respeitados e ocupem com dignidade seus verdadeiros papéis na efetiva construção dessa sociedade (FEITOSA, 1999).

Para Feitosa (1999), as práticas e as reflexões de Freire “tratavam-se muito mais de uma **Teoria do Conhecimento** do que de uma **metodologia de ensino**, muito mais um **método de aprender** que um **método de ensinar**” (FEITOSA, 1999, p.25, grifos do autor). Nessa direção, o pedagogo recorda que, na relação ensino-aprendizagem com estudantes adultos, o professor tanto ensina quanto aprende, já que a relação dialógica em sala de aula acontece de ambas as partes, especialmente no contexto de ensino de PLAc para estudantes imigrantes adultos,

que trazem uma vasta riqueza de conhecimentos e vivências que são reflexionadas e compartilhadas entre todos os integrantes, em um verdadeiro processo libertador de humanismo no espaço da sala de aula. Trata-se de um processo intercultural que nos possibilita o conhecimento, a troca dos costumes, das crenças, dos fazeres específicos das culturas envolvidas, e essa relação, em pé de igualdade, possibilita um sentimento libertador, que acolhe, que valoriza e anima o outro a se sentir bem nesse contexto em que se encontra para trabalhar e melhorar de vida.

A proposta sugerida por Freire (2003), no trabalho com jovens e adultos, é a de levar os estudantes a discutirem sobre suas experiências para compreender e adquirir controle sobre os condicionamentos de sua existência. Portanto, o processo educativo está centrado na mediação educador-educando, partindo dos saberes dos educandos.

De acordo com Feitosa (1999), a medida que o educador vai relacionando os saberes trazidos pelos educandos com os saberes escolares, o aluno aumenta a sua autoestima, participando mais ativamente do processo, e percebendo um significado verdadeiro na aplicabilidade direta dos saberes em suas práticas cotidianas. Em decorrência disso, a sua atuação na sociedade fica melhor, por assumir um maior protagonismo agindo como sujeito no processo de transformação social.

Esperança (2006) afirma que os adultos, ao procurarem uma formação, têm uma visão pragmática do que pretendem com a sua aprendizagem, e no entender deles “[...] só interessa aprender se o saber resultante tiver uma aplicação ao real e permitir resolver situações” (ESPERANÇA, 2006, p. 60). Dessa forma, o aprendizado precisa ser significativo para esses adultos, precisa fazer a diferença para as suas necessidades, de acordo com as orientações da andragogia⁵⁴.

É a partir dessa compreensão, então, que o ensino de PLAc deveria ser concretizado em nosso país, no Paraná e, mais especificamente em Toledo (PR). E foi com o desejo de concretizar uma proposta de ensino subsidiada por essa abordagem teórica que implementamos a nossa ação de ensino e de pesquisa.

⁵⁴ Andragogia (do grego: andros - adulto e gogos - educar), é um caminho educacional que busca compreender o adulto. Andragogia é a arte de ensinar aos adultos, que não são aprendizes sem experiência, pois o conhecimento vem da realidade (escola da vida). O aprendizado é factível e aplicável. Esse aprendente busca desafios e soluções de problemas, que farão diferenças em suas vidas. (ROGERS, 2011).

No capítulo seguinte, abordamos a base teórica nas compreensões de língua e linguagem no ensino de LP como língua de acolhimento. Esse embasamento teórico também deu luz à presente pesquisa, possibilitando compreender, identificar, contrapor, explicar e refletir sobre o trabalho que desenvolvi com o grupo de haitianos, seguindo as orientações da metodologia freireana, na condição de professora e pesquisadora, no âmbito das práticas de ensino-aprendizagem.

3 COMPREENSÕES DE LÍNGUA(GEM) NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Neste capítulo, refletimos, inicialmente, sobre as compreensões teóricas de língua e linguagem assumidas para o ensino de PLAc; em seguida, apresentamos a base teórica que sustenta as reflexões sobre o método freiriano, em sua Pedagogia Crítica na alfabetização de adultos.

3.1 LÍNGUA E LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO

Ao pensarmos no ensino de PLAc, é preciso, antes de tudo, discutir a noção de interação. Como afirma Leffa (2006), “Tudo o que existe no universo que conhecemos, pessoa ou objeto, só pode ser transformado pela interação com outros objetos ou pessoas” (LEFFA, 2006, p. 1). Para o autor, ninguém aprende sozinho, como também ninguém cresce, vive, sofre ou morre sozinho. Estamos sempre agindo e reagindo ao contexto que nos cerca. Sendo assim, o processo de interação é fundamental na aprendizagem, pois entre a relação ensino e aprendizagem e na relação professor e aluno sempre há uma negociação a ser feita.

Para Bakhtin/Volochínov (2004[1929])⁵⁵, o homem e a linguagem são produtos um do outro, e esses se pertencem. Como produto humano, a linguagem guarda a história das relações sociais, traz a lembrança das oposições de classes, “[...] constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças, [...] é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1929], p. 41). Logo, entendemos que a linguagem é social, histórica e ideológica, pois carrega em si todos os movimentos da humanidade.

Nesse caso, segundo Bakhtin/Volochínov (2004[1929]), tudo o que é ideológico tem um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Para o autor, “[...] toda a ideologia é composta por signos que não existem apenas como parte de uma realidade, pois também refletem e refratam outra, ou seja, o domínio

⁵⁵ A versão que utilizamos de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, traduzida por Paulo Bezerra e publicada pela Editora Hucitec em 004, apresenta Bakhtin como autor da obra, e o nome de Volochínov aparece entre parênteses. Sabemos de toda a polêmica envolvendo a autoria dessa obra, ora creditada a Bakhtin, ora a Volochínov. Não é nossa intenção tecer considerações ou defender um posicionamento. Por isso, as referências à obra serão feitas da seguinte forma: Bakhtin/Volochínov.

do ideológico coincide com o domínio social dos signos. São mutuamente correspondentes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1929], p. 32).

No ambiente de ensino e aprendizagem de PLAc, reconhecemos, assim como Gesser (2010), contextos com diferentes questões que compõem os cenários da sala de aula, uma vez que ensinar e aprender uma língua (seja estrangeira ou não) são práticas marcadas por atravessamentos sociodiscursivos, político-ideológicos, culturais e metodológicos. Para a autora, o processo de ensino-aprendizagem não é e nunca foi um fenômeno isolado, desenvolvido em um vácuo independente de outras influências sociais, pois cada estudante tem consigo experiências, costumes, formas de pensar e agir particulares, a partir dos quais, com a interação/socialização com o outro, se processa o conhecimento.

Bakhtin/Volochínov (2004[1929]) compreende que um signo consiste em aproximá-lo de outros já conhecidos, ou seja, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de outros signos. E a partir dessa cadeia de compreensão ideológica é que se produz o conhecimento de forma ininterrupta nos sujeitos, porque em nenhum ponto a cadeia se quebra; pelo contrário, essa ela estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras socialmente. Segundo o autor, “[...] a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico, pelo processo da interação social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1929], p. 34). Logo, para que um signo seja apreendido, é importante que se estabeleça relações com outros signos já conhecidos e vivenciados nas práticas cotidianas.

Na forma proposta pelo autor russo, os sujeitos aprendem uns com os outros. Isso demonstra o quanto se fazem necessários a interação e o contato com pessoas de sua e outras culturas. O sujeito que vive isolado do meio social atrofia-se em seus conhecimentos, o que justifica a necessidade de o migrante ocupar um espaço na sociedade e de interagir igualmente por meio do uso da língua. Cabe à escola, portanto, criar situações de ensino-aprendizagem para que esses sujeitos sejam capazes de produzir seus enunciados na interação com o(s) outro(s) e, gradativamente, ampliem seu repertório de signos, uma vez que “[...] a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1929], p. 113).

Bakhtin/Volochínov (2004[1929]) entende que a comunicação na vida cotidiana é extremamente rica e importante. Por um lado, ela está diretamente vinculada aos processos de produção, por outro, diz respeito às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas. Para o autor, o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produz lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fazes transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1929], p. 41)

Conforme o filósofo russo afirma, onde quer que o sujeito se encontre na sociedade, na presença de outros, a interação será inevitável e se dará pela palavra que ele usa. É por meio dela que apresentará suas vontades, suas crenças, suas vivências, seus valores e, de igual forma, lutará pelos seus direitos, defenderá sua classe e apresentará suas ideologias. É pela interação que se organizará com outros homens, associando-se e modificando os contextos sociais onde se encontram. Por isso, destacamos a necessidade de todos terem acesso às palavras, aos signos que elas carregam; é mais do que um direito, é um dever de cidadania que cada ser humano tem/exerce, como participante de uma sociedade, pois é por meio das ações humanas que as sociedades se evoluem.

Ao entender o sentido das palavras, o sujeito entenderá o mundo que o cerca, as ideologias, as pressões sob as quais está submetido. O domínio da palavra é fator, muitas vezes, de sobrevivência, de luta pelos direitos, pois, quando a pessoa não tem domínio da palavra, não conhece o seu sentido e sua expressão ideológica, e pode sofrer grandes injustiças e não se sentir capaz de lutar por seus direitos. Um exemplo que registra fatos dessa natureza se apresenta no depoimento coletado em entrevista, da mulher haitiana que, operária de uma indústria há 11 meses, avisou o responsável pelo setor que estava grávida. A empregadora, ao saber, despediu a operária, sem direito ao tempo de maternidade garantido por lei, direito que lhe foi

subtraído, aproveitando-se do fato que a mulher não dominava a LP, não conhecia as leis do país, era uma migrante em condição socioeconômica menos favorecida e não conhecia o sentido das palavras que poderiam enriquecer o seu discurso de defesa. O recorte a seguir foi transcrito de forma fiel a forma de expressão do sujeito da pesquisa, sem possíveis correções gramaticais.

Eu já tive grande sofrimento, porque quando eu cheguei lá na empresa, fez um ano que trabalhava lá, cheguei lá, supervisor manda pra fazer exame, eu sabe que eu to grávida, onze mese trabalho, eu sabe que eu tava grávida, fala com supervisão, manda pra fazer exame, e depois exame, ela fala de novo pra mim, - o você não tá grávida. Mas tem outra menina de Brasil junto, fala pra supervisão, não ela tá grávida, ela tem exame e tem 95% que ela tá grávida, e depois a supervisão fala com grande chefe, manda pra mim embora. Nesse dia não querer saber nada, ui, tava muito muito difícil pra mim, sofrimento muito grande. depois que eu sai dali, mandar também pra mim assinar anotar papel que nunca grávida lá dentro. Eu pegar advogado, mas só uma pessoa tava aqui, ela não que fica pra mim pra justificar que eu tá grávida porque ela não são haitana, são brasileira aí não quer ficar testemunha pra mim. Eu pegar advogado mas advogado vender processo com a empresa. Aí eu ficar sem trabalho e meu marido trabalhar sozinho até minha filha maior e eu conseguir trabalho outro lugar. (Depoimento coletado nas entrevistas).

Dessa forma, não há dúvida quanto à necessidade do aprendizado da LP por parte dos migrantes, pois muitas das suas interações no Brasil dependem da língua local. Na medida em que a interação passa a ocorrer naturalmente, as trocas culturais e a socialização entre as culturas se darão de forma espontânea, possibilitando uma conquista maior do espaço, dos valores, dos direitos, do respeito como cidadão e como trabalhador. Nesse sentido, o processo de aprendizado da palavra como signo ideológico nos parece a forma mais adequada para esse contexto. Esse aprendizado se tornará mais significativo se envolver suas práticas sociais, se explorar suas necessidades do cotidiano, se explorar práticas reais de interação, uma vez que, conforme revela Bakhtin/Volochínov (2004[1929]), “A elaboração estilística da enunciação é de natureza *sociológica* e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é *social*. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica da sua evolução” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 122, grifos do autor).

Partindo dessa compreensão, entendemos que, ao ensinar uma nova língua a um sujeito migrante, a palavra deve ser apresentada como um signo social e

ideológico, carregado de valores, vontades, experiências, verdades, mentiras etc. Cada palavra, tomada como um tema gerador, conforme proposição de Paulo Freire (2015), além de representar uma aquisição linguística para o migrante, representa, também, um pouco da cultura desse outro país no qual está inserido.

Portanto, ensinar a língua a um emigrante é ensiná-lo a interagir com o(s) outro(s), envolvendo processos reais de interação, a partir de temas e palavras geradoras manifestados em diferentes gêneros discursivos que concretizam diferentes projetos de dizer. Bakhtin (2003[1979]) observa que cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica, uma vez que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de seus referidos campos. (BAKHTIN, 2003[1979], 261).

Logo, ao ensinar uma língua por meio de gêneros do discurso possibilita ao migrante ter acesso a um repertório social de signos sociais e ideológicos revelados em enunciados que se moldam em algum gênero discursivo, que, por sua vez, representa um determinado campo de atividade humana. Na visão de Bakhtin, todo o signo, quando empregado em determinado enunciado, é selecionado pelo autor em função do projeto discursivo naquela situação de interação. A partir de então, resulta que as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social desses sujeitos quanto pelas condições em que a interlocução acontece. Assim, ao adotarmos a palavra como signo social e ideológico em um processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira para migrantes, estamos possibilitando que esse sujeito tenha acesso a um repertório linguístico que lhe possibilitará maior inserção social. Porém, concordamos com Bakhtin (2003[1979]), quando afirma:

A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; tem também os seus direitos aqueles cujas vozes estão nas palavras encontradas de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono). A palavra é um drama do qual participam três personagens (falante, ouvinte, outro). (BAKHTIN, 2003[1979], p. 328).

Não basta, portanto, ensinar a estrutura linguística (fonemas e morfemas) de uma palavra ao estudante estrangeiro; precisamos carregar essa palavra de ideologias, valores, verdades etc. Precisamos carregá-la de vozes, de discursos, sempre na relação de que procede de alguém e se direciona ao outro com algum propósito discursivo.

Da mesma forma, o autor nos orienta que cada texto tem um sistema universalmente aceito de signos, um sistema que está representado pela linguagem. Além da linguagem, cada texto também, de acordo com Bakhtin (2003[1979]), “[...] é único e singular, e nisso reside todo o seu sentido, e isso constitui o elemento (polo) que não está vinculado aos elementos repetíveis do sistema da língua, mas a outros textos singulares, numa relação dialógica peculiar” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 329).

Nesse sentido, desenvolver atividades com os migrantes, a partir de textos que apresentam informações do universo cotidiano do grupo, auxiliará cada vez mais o seu domínio linguístico discursivo, e a Pedagogia Crítica pareceu-nos ser a mais indicada para o ensino-aprendizagem da LP para o grupo de migrantes haitianos, uma vez que, além de considerar situações reais de uso da língua, reflete sobre as relações de poder que atravessam as suas práticas sociais, nas discussões suscitadas a partir de seleção de pequenos textos e materiais de circulação social, que fazem parte de seu dia a dia.

Costa-Hübes (2015), refletindo sobre as práticas sociais e os usos da linguagem, orientada pelos estudos de Bakhtin, afirma que

A língua promove as interações entre os sujeitos, estabelecendo um vínculo entre a cultura e os discursos que são influenciados tanto pelo momento histórico como pelos seus diferentes contextos de usos. Essas interações podem ser concretizadas por meio da oralidade, da leitura, da produção escrita ou ainda, por meio da linguagem não verbal que pode intermediar, seja pela imagem, cores, figuras, etc., a interação com o outro. (COSTA-HÜBES, 2015, p. 16)

Assim sendo, utilizar-se desses meios no contexto de ensino a fim de que o estudante saiba empregá-los nas diferentes esferas sociais é essencial para uma completa inserção na sociedade. Para Almeida Filho (2001), uma das alterações que marcaram a afirmação do paradigma comunicativo foi a premissa de se considerar o próprio aluno como sujeito e agente no processo de formação por meio da nova

língua, significando, assim, maior ênfase no que tem sentido para o aluno no seu aprendizado. O autor ainda acrescenta que,

A linguagem não pode ser tomada como objeto exterior ao aprendiz, mas sim como processo construtivo e emergente de significações e identidade. Aprender uma língua não é somente aprender outro sistema, nem passar informações a um interlocutor, mas construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais e culturais apropriadas. (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 28).

Ao considerar tais pressupostos, percebemos que um dos caminhos para o ensino da LP para estudantes estrangeiros em situação de vulnerabilidade é a partir de um mecanismo de aprendizagem significativa, que lhes favoreça no uso cotidiano da língua, em suas necessidades comunicacionais. Uma prática de ensino que estabeleça relações com suas interações na esfera social, uma vez que, na abordagem de Bakhtin/Volochínov (2004[1929]), a língua é vista como o produto da relação entre os sujeitos.

Calvet (2002), ao discutir sobre os interesses e as atitudes de estudantes estrangeiros que se encontram em outros países e necessitam aprender a língua local, afirma que pode existir um conjunto de atitudes que poderão ser tanto positivas quanto negativas. Em outras palavras, depende de que visão se tem da língua, se ela é vista apenas como um simples instrumento ou se há um valor maior que poderá influenciar em seu aprendizado.

Para Martins (1997), a interação acontece de forma ativa. A partir do contato com a cultura diferente, o indivíduo recebe determinados significados, e com sua ação, transforma esse em conhecimento:

A apropriação da cultura pelo indivíduo não acontece de forma passiva: este, ao receber do meio social o significado convencional de um determinado conceito, interioriza-o e promove, nele, uma síntese pessoal. Esta, por sua vez, ocasiona transformações na própria forma de pensar. É, portanto, com outros sujeitos humanos que maneiras diversificadas de pensar são construídas, via apropriação/internalização do saber e do fazer da comunidade em que o sujeito se insere. (MARTINS, 1997, p. 188).

Dessa forma, percebemos a cultura sendo um processo de construção na pessoa que se insere em um espaço fora de seu país, pois, na medida em que

vivencia os significados, conceitos, formas de viver e de proceder próprios dessa nova experiência, passa a incorporá-los e a torna-se, com o passar do tempo, detentor desses costumes e formas culturais locais. Consequentemente, o professor de língua deve considerar que os estudantes vão partir dos referenciais da sua cultura materna para entender a cultura estrangeira, aproveitando suas experiências culturais para a promoção e o aprendizado da outra cultura. Assim sendo, para o professor, o desafio é saber aproveitar tais referências culturais dos estudantes, transformando-as em aprendizagem da língua-alvo.

Nesse sentido, a classe de língua estrangeira consiste em um espaço privilegiado para se por em prática a comunicação intercultural, promovida pela riqueza de línguas e culturas que frequentemente se encontram presentes nesse espaço, corroborando para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural de cada um dos envolvidos, tanto professores quanto estudantes.

Logo, cabe ao professor a tarefa de promover meios para uma prática intercultural pautada pela cooperação que estimule a transformação da identidade própria de cada um dos integrantes, de maneira que o “eu” possa, pela empatia, se converter no “outro”, e, a partir dessa perspectiva, conscientizar-se da necessidade de relativizar pontos de vista e entender que o “outro” é também alguém com as mesmas necessidades “minhas”. Assim, o contexto da sala de aula se transforma em um cenário de aprendizagens, de negociações e de construções de identidades culturais na interação com o “outro”.

Dialogando com as concepções de língua e linguagem adotadas nesta pesquisa, na sequência, apresentamos algumas reflexões acerca da Pedagogia Crítica proposta por Paulo Freire para a educação de adultos, em contextos da diversidade.

3.2 PEDAGOGIA CRÍTICA

Por Pedagogia Crítica entende-se a proposta de ensino apresentada por Paulo Freire na década de 1960, na contramão de uma visão mecanicista dos métodos de ensino que predominavam à época. Com a sua proposta, o educador brasileiro procurou dimensionar o saber popular, empoderando sujeitos que se encontravam em condições de opressão, por meio do acesso ao conhecimento.

A proposta de uma Pedagogia Crítica surge, mais precisamente, em 1961, quando, como diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social em Pernambuco, Freire assumiu o desafio de alfabetizar um grande contingente de adultos. E, para isso, organizou um método de ensino direcionado à alfabetização de adultos, resultando no célebre Método Paulo Freire, inicialmente aplicado à alfabetização dos nativos de Angicos, no Rio Grande do Norte⁵⁶. Naquele contexto, com a ajuda de outros colegas, foi responsável pela formação de 300 cortadores de cana-de-açúcar em apenas um mês e meio.

Sua proposta de alfabetização distanciava-se das habituais cartilhas da época, que primavam pelo ensino das letras, sílabas por meio de repetições centradas em palavras isoladas e/ou frases construídas aleatoriamente para explorar uma letra ou um fonema. O que Freire priorizava em seu método era um processo de ensino capaz de aproximar a realidade dos alunos (adultos analfabetos) do processo de aprendizagem. Assim, partia-se de palavras, de temas que estavam relacionados às vivências desses sujeitos, estabelecendo, a partir disso, estudos e reflexões capazes de promover sua consciência crítica, de modo que compreendessem seus direitos de participar e atuar politicamente. A obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987[1970]) capta a essência dessa proposta. No contexto dela, o autor defende que o oprimido, perante o opressor, deve aceitar a Educação como meio de recuperar o seu sentido de humanidade, visando ao objetivo final de se emancipar da condição à qual se subjugou.

Sustentada nesse viés ideológico, a Pedagogia Crítica de Paulo Freire busca realizar conexões entre as práticas educacionais e culturais e a luta pela justiça social e econômica, sustentada nos direitos humanos e em uma sociedade democrática, para que se possam ampliar as compreensões críticas e as práticas libertadoras. Além disso, uma compreensão mais robusta da Pedagogia Crítica baseia-se cada vez mais na percepção da importância das inúmeras dinâmicas que sustentam as relações de exploração e de dominação em nossas sociedades. Trata-se, assim, de desenvolver nos estudantes a compreensão crítica e consciente de

⁵⁶ À época, o Nordeste tinha aproximadamente **15 milhões de analfabetos** (50% da população nordestina em 1960). A primeira experiência foi realizada com 300 trabalhadores rurais, sem acesso à escola, e que formavam um grande contingente de excluídos da participação social. Angicos era uma cidade de 13 mil habitantes e 75% eram analfabetos. Informações disponíveis em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao>. Acesso em: 29 set. 2020.

sua relação com a sociedade, com a comunidade, com o mundo onde vive, reconhecendo seus direitos e deveres como cidadão daquela comunidade.

Freire (1987[1970]), apresentando sua proposta, esclarece que o conceito de alfabetização tem um significado abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito. Nessa direção, o autor entende que a alfabetização deve ser compreendida como uma prática discursiva, uma vez que deve possibilitar, ao alfabetizando, “[...] uma leitura crítica da realidade, [que] constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais, que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1987[1970], p. 68). No caso dos migrantes haitianos, mesmo estando fora de sua pátria, de seu ambiente cultural, precisam se organizar, se comunicar, interagir na sociedade, ler e entender sobre seus direitos e deveres como cidadãos estrangeiro, e essa é a leitura de mundo, das coisas que o cercam, conforme a proposta de Freire.

Nessa direção, todo o contexto social do país que os acolhe é significativo de aprendizagem. Os conteúdos destinados ao ensino da LP, com foco na aprendizagem por parte desses estudantes adultos, na maioria, trabalhadores em tempo integral, precisam fazer parte de suas vivências diárias, precisam ser temas que possibilitam a identificação das situações experienciadas por eles, de modo que se abram horizontes para os primeiros passos no processo da interação social, no contexto da língua-alvo.

A ação pedagógica, desse modo, precisa ser desenvolvida a partir da realidade do educando, identificando as situações significativas presentes no contexto em que ele está inserido. Partir da realidade concreta significa reconhecer quais são as necessidades práticas que motivam esses estudantes estrangeiros à busca do conhecimento da LP.

A Pedagogia Crítica vem ao encontro do caráter transformador que a escola deve assumir, mais especificamente no que diz respeito ao trabalho com PLAc em um contexto de migrantes. Nesses espaços, a ação docente precisa ser norteadada pela sensibilidade de promover atividades entre os estudantes, que valorizem as diferentes culturas presentes na sala de aula. Materializada na figura do professor como intelectual transformador, a proposta de Freire (1987[1970]) de uma Pedagogia Crítica sustenta-se no desenvolvimento de uma prática pedagógica promotora de saberes e de crescimento humanitário. Trata-se de promover, em um

ambiente intercultural, a relação de reciprocidade entre sujeitos diferentes, pautando-se no desenvolvimento de uma autoconsciência crítica para o espírito de abertura e respeito pelo outro.

Nessa direção, Freire (1987[1970]) defende que retirar do sujeito a sua consciência e remover o seu direito de transformar o mundo é opressivo. Para que a Educação seja autenticamente libertadora, é necessária uma ação consciente a fim de transformar a realidade em que os estudantes se encontram. Com esse intento, Freire (1987[1970]) sustenta sua compreensão de Pedagogia Crítica e libertadora em torno de um conceito central: o de “práxis”. A ideia de *práxis* mobiliza não apenas uma ação (prática), mas uma *ação consciente*, a partir da qual os sujeitos compreendem seu lugar no mundo, refletem criticamente sobre sua realidade e lutam pela sua transformação, caso entendam que esta é necessária.

Para que a *práxis* efetivamente aconteça, Freire (1987[1970]) orienta que o ensino deve ser sustentado em dois pilares: a problematização e o diálogo. Esses são condições indispensáveis para o exercício da liberdade. Por problematização entendemos, conforme as palavras de Au (2011),

[...] o processo em que estudantes e professores fazem perguntas críticas acerca do mundo em que vivem, sobre as realidades materiais que ambos experimentam cotidianamente e em que refletem sobre quais ações eles podem realizar para mudar essas condições materiais. (AU, 2011, p. 251)

O diálogo, por sua vez, promove o desenvolvimento da consciência humana, já que estimula a reflexão sobre a realidade. Nas palavras de Freire (1987[1970]),

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987[1970], p. 45).

Aprender por intermédio do diálogo significa “nomear o mundo juntamente com os outros, em um ato social, processo que, por sua vez, o ajuda a entendê-lo por contra própria” (AU, 2011, p. 252). Para que o diálogo efetivamente aconteça em uma sala de aula, a educação/o ensino não deve ser imposto. Educandos e educadores comunicam-se entre si e estabelecem uma relação dialógica. “Desta

maneira, o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogos com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREYRE, 2005, p. 79). A sala de aula torna-se, assim, um lugar de encontro, de imbricamento de vozes, de culturas, de aprendizagens, a partir da qual se promove a inserção do aluno na sociedade. Afinal, para Freyre (2005), a educação crítica nasce da crença de que um outro mundo é possível e que a Educação não deve ser resultado de um processo de ajuste do sujeito à realidade presente, pelo contrário, deve formá-lo para que compreenda o contexto sócio-político em que vive e vislumbre alternativas menos feias, menos malvadas e menos desumanas de vida em comunidade.

Com esse propósito de fomentar uma educação crítica e libertadora, Freire (1987[1970]) apresenta o Método de Alfabetização de Adultos, conforme apresentamos no Capítulo 1 desta tese (subseção seção 1.4.2 – Quadro 3), e o retomamos resumidamente. Esse método é dividido em três etapas: **investigação**, **tematização** e **problematização**. As características delas são:

- 1) **Investigação**: etapa em que aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia. A partir das descobertas, definem-se os temas e palavras geradoras;
- 2) **Tematização**: nessa etapa, os temas e as palavras geradoras são decodificados, o que significa dizer que, no contexto do método, são explorados, primeiramente, quanto ao seu significado social, de modo que os alunos tomem consciência do mundo e do contexto onde vivem. Posteriormente, trabalha-se com a decodificação escrita, explorando-se letras e fonemas. É nesse momento que os educadores fazem associação das palavras com alguma situação cotidiana, conhecida por todos;
- 3) **Problematização**: etapa em que aluno e professor buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido.

Assim sendo, Freire (1987[1970]) propõe uma Educação que retira o estudante da condição passiva, que apenas ouve a exposição dos conteúdos propostos em sala de aula, com pouco ou sem nenhuma reação, deslocando-o para

uma ação ativa, reflexiva, de alguém que se impõe, que pergunta, que discute, que dialoga a fim de entender e se colocar de forma crítica, saindo da visão ingênua e acreditando na possibilidade de intervir como sujeito na realidade em que vive.

O inovador da proposta do educador brasileiro, no processo de ensino-aprendizagem com o estudante migrante adulto, é o fato de que enquanto o sujeito aprende o sentido e pronuncia corretos das palavras em LP, ele também aprende a politização no contexto em que são empregadas. A exemplo do que ocorreu em Angicos, em que homens e mulheres aprendiam a ler e a escrever, discutindo o mundo e suas histórias, no processo de ensino da LP, para homens e mulheres migrantes também se fazem necessárias a discussão e a problematização acerca das relações no trabalho, das dificuldades cotidianas, dos conflitos culturais, na condição do homem migrantes que deixa sua terra natal em busca outras terras para conseguir sua sobrevivências, sua dignidade, enfim, na medida em que vão se desenvolvendo os conteúdos (temas geradores) no aprendizado da língua-alvo, também ocorrem as trocas de informação e conhecimento que cada um deles traz para a sala de aula. Nessa perspectiva, para Feitosa (1999),

Cabe também ao educador conhecer o universo vocabular dos educandos, o seu saber traduzido através de sua oralidade, partindo de sua bagagem cultural repleta de conhecimentos vividos que se manifestam através de suas histórias, de seus “causos” e, através do diálogo constante, em parceria com o educando, reinterpretá-los, recriá-los. (FEITOSA, 1999, p. 47).

O diálogo, portanto, é o meio que desvela a realidade de cada um dos participantes; é pelo diálogo que constroem e desconstroem conhecimento e antagonismos sociais, pois, se compreenderem os novos desafios, vão saber lidar com eles. Para Freire (1985), é a partir do diálogo que surgem as perguntas, e nelas estão as raízes da transformação de cada um dos estudantes, da sociedade e do mundo, pois “uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento” (FREIRE, 1985, p. 27).

Segundo o pedagogo, o necessário é que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação do fato, e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. Dessa forma, “é preciso que o educando vá descobrindo a

relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão” (FREIRE, 1985, p. 26). Assim, é preciso que o professor saiba fazer as perguntas essenciais, que partam da cotidianidade, pois é nela que se encontram as perguntas cujas respostas farão a diferença na vida de cada estudante, de cada migrante. Nessa perspectiva, é importante que o planejamento traga “discussões acerca de temas que, da perspectiva dos alunos migrantes e refugiados, sejam relevantes para a sua inserção na sociedade brasileira” (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 2).

O professor que se propõe atuar nas aulas de PLAc com adultos migrantes deve despertar a sensibilidade para o exercício da escuta do estudante que anseia por entender a cultura, a língua do país em que ele se encontra, assim como também ansiar compartilhar seus saberes, falar de seu país, de sua língua, de seus costumes.

Nesta pesquisa, procuramos contemplar, na atividade de PLAc dirigida a um grupo de migrantes haitianos adultos, orientações propostas na Pedagogia Crítica de Paulo Freire, em seu método de alfabetização de adultos. Logo, consideramos que nesta proposta exploramos a realidade circundante dos alunos, sem perder de vista seus conhecimentos, sua cultura e necessidades de aprendizagem da LP. No próximo capítulo, apresentamos essa situação de ensino-aprendizagem, aliada às nossas análises e reflexões críticas.

4 REFLEXÕES E ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA MIGRANTES HAITIANOS ADULTOS

Ao considerarmos a finalidade deste estudo, neste capítulo, respondemos às três questões que nortearam esta pesquisa: a) *Que necessidades de aprendizagem movem migrantes haitianos quando buscam aprender a língua portuguesa?* b) *É possível elaborar uma prática de ensino de PLAc, estabelecendo relações com a proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire, ao considerarmos as necessidades de aprendizagem de migrantes haitianos?* c) *A que constatações é possível chegar com o ensino de PLAc na perspectiva da Pedagogia Crítica?*

Com esse intuito, buscamos mais especificamente *refletir sobre a proposta metodológica de Paulo Freire para a alfabetização de adultos*. Essas reflexões foram apresentadas, teoricamente, no Capítulo 3, sendo utilizadas, neste capítulo, para analisar os dados cuja geração foi explicada no Capítulo 1, isto é, a partir de entrevistas e das aulas de PLAc ministradas a um grupo de migrantes haitianos. Para o planejamento dessas aulas, fizemos cumprir o nosso segundo objetivo específico: *levantar as necessidades de aprendizagem de língua portuguesa que envolvem migrantes haitianos quando buscam aprender essa língua*.

Em posse desse levantamento e seguindo as orientações do método de Freire para alfabetização de adultos, adaptando-as para o contexto de PLAc, recortamos temas e palavras geradoras, conforme constam no Quadro 03 (Capítulo 1, p. 46), cumprindo, dessa forma, o terceiro objetivo específico: *elaborar uma prática de ensino de PLAc direcionado a um grupo de migrantes haitianos*. Restam agora, a partir dos dados gerados, concretizar o último objetivo específico: *analisar resultados de ensino e de aprendizagem de PLAc, obtidos a partir da aplicação da prática elaborada*.

Para atender aos objetivos propostos, conforme explicitamos no Quadro 1 (Capítulo 1, p. 36), organizamos nossa pesquisa, também caracterizada como pesquisa-ação, em quatro etapas: 1) reconhecimento do contexto/sujeitos da pesquisa; 2) diagnóstico; 3) implementação das ações; 4) avaliação. Nessas momentos, procuramos abarcar as três etapas propostas por Paulo Freire (1987[1970]): investigação, tematização, problematização.

Assim sendo, neste capítulo, apresentamos e refletimos sobre os dados gerados nas quatro etapas da pesquisa. Como em alguns momentos essas etapas

se imbricam, optamos por organizar o capítulo da seguinte forma: na seção 4.1, focamos, mais especificamente, a primeira etapa da pesquisa, quando, por meio de dados gerados a partir das entrevistas (com o grupo focal e individual), reconhecemos o contexto e os sujeitos envolvidos e diagnosticamos as suas necessidades; na seção 4.2, apresentamos o planejamento das aulas, resultante dos dados gerados na primeira etapa da pesquisa; na seção 4.3, apresentamos a terceira etapa da pesquisa, momento em que implementamos as ações por meio da elaboração, do planejamento e da execução das aulas de PLAc; finalmente, na seção 4.4, refletimos, com maior ênfase, sobre os resultados alcançados.

4.1 DADOS REVELADOS PELAS ENTREVISTAS

Lembramos que os dados gerados com as entrevistas ocorreram em dois momentos: o primeiro foi a entrevista com o grupo focal, que ocorreu, mais especificamente, na manhã do dia 28 de fevereiro de 2017, às 10h, nas dependências da indústria de fio de Toledo (PR), onde todos trabalhavam. A entrevista individual, por sua vez, ocorreu posteriormente, quando sentimos a necessidade de conhecer melhor (e individualmente) cada um dos estudantes. Assim, durante o período de 10 de abril a 16 de maio de 2017, visitei-os em suas casas e fiz a entrevista oral semiestruturada, conforme roteiro apresentado no Apêndice A.

A entrevista com o grupo focal teve o objetivo de estabelecer um contato inicial com o grupo. Antes, porém, para que esse contato fosse possível, conversei com as lideranças do setor de Recursos Humanos (RH) da empresa, momento em que me identifiquei e expliquei a intenção da pesquisa no ensino de LP para um grupo de migrantes haitianos. A proposta teve uma boa receptividade na empresa, que se disponibilizou em auxiliar no que fosse necessário. A partir desse primeiro contato, houve o convite feito pelo setor do RH para os migrantes trabalhadores do 2º e 3º turnos da empresa, para que se reunissem na sala de treinamentos⁵⁷, conforme data estabelecida (28 de fevereiro de 2017, às 10h).

⁵⁷ Denominada *Oficina do Conhecimento*, foi construída e organizada com laboratório de informática, biblioteca, mesas e cadeiras para desenvolver treinamentos com os colaboradores. Esse espaço foi feito pela Indústria em parceria com o Sesi do Município.

No dia programado para a reunião, compareceu um grupo de aproximadamente 16 migrantes haitianos. Iniciei a entrevista (configurada, aparentemente, em uma conversa informal), apresentando-me ao grupo e explicando a minha intenção de pesquisa. Em seguida, disse que gostaria de conhecê-los melhor, ouvindo cada um deles, mesmo que falasse em *créole* ou francês. Para isso, solicitei, inicialmente, que se apresentassem e que, em seguida, expressassem seu interesse em buscar aprender a LP, destacando suas dificuldades na comunicação em português e informando sobre os contextos ou locais em que estavam encontrando barreiras para se comunicar.

Na sequência, pedi se haviam me entendido bem. Alguns responderam que sim, outros responderam ter entendido pouco e teve também quem respondeu não ter compreendido nada. Então pedi gentilmente para aqueles que entenderam bem traduzirem minhas palavras aos demais colegas. Em seguida, expliquei novamente, de forma pausada, para que um deles interpretasse em *créole* para os demais. Estava preocupada, naquele momento, com a interação. Afinal, esse primeiro contato era fundamental para que sentissem segurança e empatia por mim e pela proposta de ensino que lhes apresentava. E assim, estabelecemos o primeiro diálogo com o grupo.

Nas conversas que se seguiram, alguns falavam mais, outros menos, contando suas experiências desde que chegaram ao Brasil e destacando também as maiores dificuldades com o uso do português no dia a dia. Ouvi, então, relatos sobre suas necessidades, da saudade da família que estava longe, da trajetória de imigração, do preconceito que sofriam aqui, da exclusão social, da desigualdade e da dificuldade relacionada aos baixos salários que recebiam. Por outro lado, falaram sobre seus anseios por melhores condições de vida, de sua qualificação e formação no país de origem e da expectativa de exercerem, no Brasil, a profissão para a qual já estavam preparados.

O diálogo foi longo, e a interação, a princípio, dificultada devido à incompreensão do português por parte deles, e do *créole* ou francês, de minha parte, porém, foi bastante rica, com muitas informações para aquele primeiro contato. Se, conforme ressalta Freire (1987[1970]), o diálogo é condição existencial para que o homem encontre seu significado no mundo, o que buscávamos, por meio da entrevista com o grupo, era possibilitar-lhes o diálogo para que se sentissem acolhidos e reconhecessem a sua existência naquele contexto.

A princípio, o que esse diálogo revelou é que a vida cotidiana daquelas pessoas não era muito diferente do povo brasileiro: queriam acordar cedo para trabalhar e tinham responsabilidades com sua família. Além disso, revelaram o anseio, o desejo em estudar e aprender a LP para melhorar de vida, se profissionalizar, ter um bom emprego e fazer parte de organizações que atendam aos migrantes. Todavia, de imediato, essa aprendizagem poderia ajudar-lhes nos seguintes contextos:

- a. Na empresa, favorecendo o contato com o encarregado pelo setor de trabalho, quando lhes explicava algumas informações específicas;
- b. No setor de saúde, quando precisavam ir à Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e explicar ao médico o que estavam sentindo;
- c. No supermercado, para compreender informações e valores de produtos;
- d. No uso do cartão Sistema Único de Saúde (SUS) - o que era e para que precisavam;
- e. Na locação de imóveis (como funcionava para alugar casas no Brasil);
- f. Na necessidade de documentações (como fazer para pegar segunda via de documento extraviado e precisava de Boletim de Ocorrência);
- g. Em localizações de bairros e meios e transportes.

Assim, seguindo orientações do Método Paulo Freire, abstraí, dessa conversa inicial, alguns temas e palavras geradoras que poderiam subsidiar o planejamento das aulas de PLAc, conforme consta no Quadro 3 (Capítulo 1, p. 46,) e que o retomo aqui, parcialmente, conforme os temas que se despontaram nessa entrevista inicial:

Quadro 05: Temas e palavras geradoras resultantes da entrevista com o grupo focal

Temas Geradores	Palavras Geradoras
Bairros da Cidade. Onde estou?	Pontos de referência: prefeitura, rodoviária, hospitais, postos de saúde, estádio de futebol, bancos, teatro, shopping, principais escolas.
Área Médica.	Médico(a)/Doutor a), enfermeiro(a), consultório, enfermaria, pronto socorro, pediatra, clínico geral, cardiologista, dentista, oftalmologista, ortopedista e outras
Cartão do SUS O que é? O que tenho direito?	SUS, direitos que o cartão possibilita, regras para os atendimentos, Unidades de saúde, hospitais, Upas, Campanhas de vacinação e outras.
Boletim de Ocorrência. O que é e	Boletim de Ocorrência (BO). Delegacia de polícia,

como fazer?	Delegacia Eletrônica, Extraviar, furtar, roubar, assaltar, agendamento e outras.
Folha de pagamento e outras informações da empresa	Atrasos, faltas, adiantamento, atestados, regulamentos, vale refeição, vale transporte, pedir demissão, ser demitido, cumprir os 30 dias e outras.
Entrevista de emprego	Currículo, aptidões, objetivos, trabalhar sob pressão, tolerância e outras

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir da entrevista com o grupo focal.

Além desses temas, outros surgiram no decorrer do ensino de PLAc e foram sendo incorporados ao planejamento (Ver Quadro 3, p. 46; e Quadro 5, p. 111), dando-me maiores subsídios para a organização das aulas. Conforme aponta Freire (1987[1970]), o professor, antes de qualquer ação, deve conhecer o aluno. Conhecer o indivíduo inserido em um contexto social de onde deverá sair o "conteúdo" a ser trabalhado com ele. Nesse espaço, "o relacionamento educador-educando, se estabelece na horizontalidade onde juntos se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento" (FEITOSA, 1999, p. 43).

Todavia, para maior conhecimento de cada pessoa do grupo, para estabelecer uma aproximação maior com cada um deles, senti a necessidade de ampliar esse diálogo, mas de forma individual. Até porque, naquele primeiro momento, na entrevista com o grupo focal, percebi que alguns se sentiram constrangidos em falar de si diante de pessoas que não conheciam. Embora trabalhassem na mesma empresa e se originassem todos do mesmo país (Haiti), não significava que eram amigos, que tinham parcerias, enfim, que já se conheciam entre eles. Além disso, eu também era uma completa estranha para eles. Mesmo que estivesse me colocando, naquele contexto, à disposição para ajudá-los com relação à aprendizagem da LP, não significava que depositariam em mim, de imediato, toda a confiança.

A partir dessas constatações, decidi que, durante o percurso de nossas aulas, eu os visitaria em suas casas para conhecê-los melhor. Como já informei, essas visitas ocorreram no período de 10 de abril a 16 de maio de 2017 e minhas perguntas foram orientadas pelo roteiro apresentado no Apêndice A. A conversa foi gravada em áudio, sendo mote para apresentar as informações seguintes, que me permitiram traçar um perfil dos estudantes daquele grupo.

4.1.1 Perfil dos estudantes haitianos

A entrevista individual teve por objetivo aproximar-me mais dos sujeitos haitianos para conhecê-los mais e, conseqüentemente, traçar um perfil que melhor os definissem quando a: idade, estado civil, moradia, escolaridade, tempo de estadia no Brasil, se tinham filhos no Brasil, se tinham filhos no Haiti, língua materna/da família, língua de alfabetização/escrita, se estudavam português fora do curso, o que faziam para compreender a LP quando não conheciam/entendiam as palavras, se havia palavras do francês que ajudavam a entender o português, quais lugares frequentavam além do trabalho, como era seu relacionamento com a escola dos filhos, se preferiam estar em contato com haitianos ou com brasileiros, como viam as diferenças entre as duas culturas, quais os objetivos futuros, que sugestões dariam ao governo brasileiro com relação aos haitianos, se já sofreram discriminação racial no Brasil, e qual era a importância de aprender/saber LP.

As questões iniciais da entrevista possibilitaram sistematizar as informações que constam no Quadro 02 (Capítulo 1, p. 40), o qual retomo aqui, devido a importância de apresentar melhor esses sujeitos. Para preservar a identidade de cada um, seguindo a ética em pesquisa, os sujeitos foram identificados como Est.1, Est. 2, Est.3 e assim sucessivamente:

Quadro 6: Perfil dos estudantes haitianos

Nome	Sexo	Idade	Tempo Brasil	Est. Civil	Escolaridade	Ling. Mat.	Ling. De alf.
Est.1	F	27	3 anos e 6 meses	Casada	Ens. Médio Incomp.	Créole	Francês
Est.2	F	35	2 anos e 8 meses	casada	Ens. Médio Incomp.	Créole	Francês
Est.3	M	32	4 anos	Casado	Ens. Médio Incomp.	Créole	Francês
Est.4	M	29	1 anos e 1 mês	Casado	Ens. Médio Completo	Créole	Francês
Est.5	M	26	3 anos	Solteiro	Ens. Médio Completo	Créole	Francês
Est.6	M	33	4 anos e 1 mês	Solteiro	Dois anos faculdade	Créole	Francês
Est.7	F	31	2 anos e 8 meses	solteira	Ens. Médio Completo	Créole	Francês
Est.8	F	34	3 anos e 8 meses	Casada	Ens. Médio Incomp.	Créole	Francês
Est.9	M	36	2 anos e 2 meses	Casado	Ens. Médio Completo	Créole	Francês
Est.10	M	28	3 anos e 6 meses	Casado	Ens. Médio Incomp.	Créole	Francês
Est.11	M	32	3 anos e 6 meses	Casado	Ens. Médio Incomp.	Créole	Francês

Est.12	F	26	4 meses	Solteira	Ens. médio Incomp.	Créole	Francês
--------	---	----	---------	----------	--------------------	--------	---------

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Conforme sintetiza o quadro, o grupo era composto por 12 estudantes haitianos, adultos (cinco mulheres e sete homens), com faixa etária de 26 a 36 anos. Desse total de participantes, oito eram casados e quatro solteiros. Dos casados, três tinham filhos pequenos aqui no Brasil, dois parte dos filhos estavam no Brasil e parte no Haiti com o restante da família, dois os filhos e esposa estavam no Haiti, e um deles a família estava na República Dominicana. Assim sendo, o que ganhavam com o trabalho feito no Brasil precisava manter também as despesas da família no país de origem, aumentando a necessidade de continuarem trabalhando.

Quanto ao tempo em que residem no Brasil, conforme podemos conferir no quadro, o menor tempo foi de quatro meses e o maior de quatro anos, fato que reforça as constatações de Camargo (2018), ao referir-se, em suas pesquisas, às pessoas que se deslocam para o Brasil, vindas de outros países, devido a causas críticas por migrantes de crise: o Brasil é também rota, e não somente destino, e que, por estarem envolvidos simultaneamente nas sociedades de origem e de destino, muitos migrantes são transnacionais.

Com relação ao nível de escolaridade dos integrantes do grupo, seis deles tinham o ensino médio incompleto, quatro o ensino médio completo e um deles já havia iniciado o ensino superior no Haiti. E, nessa direção, constatamos que a língua com a qual se comunicavam oralmente (na família e com os amigos) era o *créole*, porém, na escola, foram alfabetizados na língua francesa.

Ao perguntar-lhes sobre a importância do aprendizado da LP, o grupo reconhece a necessidade desse aprendizado e ressalta dificuldades e prejuízos que sofrem por não saberem a língua local. No quadro seguinte, destaco essas falas, preservando o léxico e a estrutura sintática dessas produções orais.

Quadro 7: Importância do aprendizado da Língua Portuguesa

Estudantes	Importância de saber Língua Portuguesa
Est.1	Sim, para mim, é muito importante, para pessoa haitiana saber cosa, conhecer o que precisa lei e trabalho, isso é muito importante.
Est.2	Saber mais português é melhor, eu entender mais ou menos, mas haitiano não saber nada de português sofrere muito. Algum trabalho não pode entrar pessoa que não entende português.
Est.3	Sim, pessoa estrangeira precisa saber língua desse lugar porque precisa muita coisa aqui.

Est.4	Quando vim do Haiti, eu não sabe nada português. Quando eu tive três mese aqui Brasil, eu trabaiei la no formigas, eu, eu soube um pouquinho espanhol, a gente fala comigo, eu não entender nada, quando patrão fala comigo também não entendi nada e causa do espanhol, entendi um pouquinho, um pouquinho, então faz gesto e com pouquinho que entendia, eu fazia. Depois eu vo la na internet e piscuise e fala com ele, e depois encontro a professora Cýntia, na igreja haitiana e me ajuda bastante.
Est.5	Eu acho muito importante aprender língua português porque tudo aqui Brasil precisa entender português para viver melhor, porque as pessoas brasileiras não falam Créole Haitien ou francês.
Est.6	Sim, a pessoa estrangeira precisa saber o português porque está aqui no Brasil e tudo o que precisar fazer aqui vai depender de fala a língua portuguesa. Então a pessoa precisa fazer cursos, precisa buscar aprender para falar bem.
Est.7	Para mim é muito importante porque eu vai aprendi mais português e a cada vez eu ve meninas falar mal estrangeiro eu ter problema com supervisor eu vai conversar, porque se eu fala não entendi, as menina vai fala e faze fofoca di mim, então eu vai fala português mais pra falar com supervisor.
Est.8	Português é difícil, eu já faz três años e não saber bem português. Pessoa estrangeira precisar saber mais português para saber as coisa daqui. Eu fazer curso mas eu não ter tempo muito para fazer curso, mas eu precisar saber ajudar minha filha escola dela.
Est.9	Sim, para mim, é muito importante, para pessoa haitiana saber muita coisa, conhecer o que precisa para trabaia. Aqui no Brasil tem muita pessoa haitiana que mora aqui quatro ano e não pode conversar, não poder falar português porque não sabe, porque pessoa não gosta de estudar português. Eu gosto de estudar português.
Est.10	Muito importante sim, porque, se tem estrangeiro não fala portugueis, empresa não pegá pessoa pra trabaio. Tem também bastante estrangeiro vitíme pra não fala portugueis né... porque quando, ele foi no trabaio e não fala portugueis, a dona do trabaio não paga certinho, ele não sabe pode foi pra aconteceu né... não sabe a lê também de portugueis né...
Est.11	É importante sim, mas é muito difícil.
Est.12	Ui, é muito importati saber língua portugues, eu não saber português muito poquetito.

Fonte: Dados gerados a partir da entrevista individual.

O depoimento de cada um dos migrantes demonstra o quanto a situação de não dominarem a LP os aflige, principalmente pelo receio de não conseguir trabalho. É o que podemos constatar com o depoimento do Est.2: *“haitiano não saber nada de português sofrer muito. Algum trabajo não pode entrar pessoa que não entende português”*. Nesse sentido, recordamos as ponderações de Grosso (2010), quando afirma que o interesse maior dos estudantes migrantes em situação de vulnerabilidade, em adquirirem a língua de acolhimento, está ligado às questões de sobrevivência urgente, no sentido de conseguir um trabalho.

Além do trabalho, eles precisam dominar a língua para muitas outras atividades que são necessárias à sua sobrevivência no país, conforme aponta o

Est.3 *“Sim, pessoa estrangeira precisa saber língua desse lugar porque precisa muita coisa aqui”*. Essas “muitas coisas” podem se referir a organizar-se na sociedade, promover interações cotidianas, como alugar uma casa, fazer um boletim de ocorrência, ir a uma consulta médica ou a uma reunião da escola dos filhos, e assim por diante. A língua, nesse caso, funciona como uma carta de apresentação, promovendo ou não o falante. Conforme pontua Ançã (2008), o migrante necessita compreender a língua do país onde está residindo (temporariamente ou não), pois seu domínio é fundamental para que a interação diária, tanto na sociedade quanto no trabalho, ocorra.

As falas nos permitem entrever, ainda, a condição multilíngue em que alguns se encontram, quando recorrem a uma segunda língua estrangeira para entender a língua-alvo. É o que observamos na importância do espanhol, para muitos migrantes haitianos, no aprendizado da LP, conforme destaca o Est.4., em seu depoimento: *“eu soube um pouquinho espanhol, a gente fala comigo, eu não entender nada, quando patrão fala comigo também não entendi nada e causa do espanhol, entendi um pouquinho, um pouquinho, então faz gesto e com pouquinho que entendia, eu fazia.”*. Nesse aspecto, observamos recursos multilíngues como ferramenta de apoio para o aprendizado da LP, que se assemelha à língua espanhola.

Nessa direção, percebemos a condição do aprendente administrar metalinguisticamente as suas necessidades comunicacionais, utilizando conhecimentos na língua espanhola para entender o que está sendo dito em português. Conforme se especifica no Quadro Comum Europeu, “construir a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do outro; desenvolver a sua capacidade para aprender, através desta mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 190), representa a construção de sua autonomia multicultural. Teixeira (2013) entende que

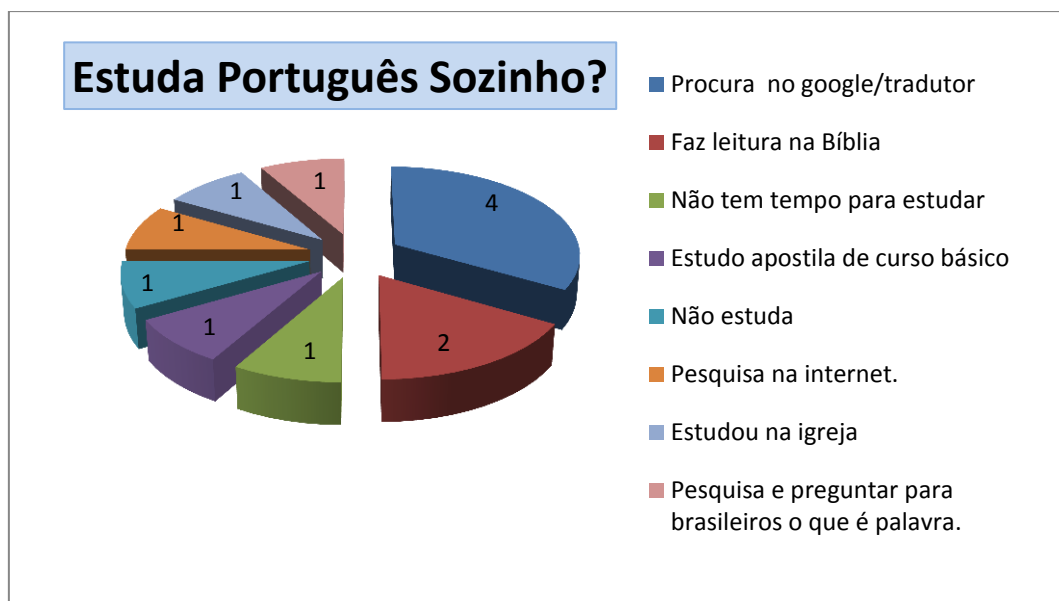
[...] a interação com o Outro deve ser encarada como um processo de auto-regulação, mediação e remediação, pois é no âmbito do processo dialógico e interacional que novos horizontes se abrem, permitindo a co-existência de diferentes perspectivas culturais. (TEIXEIRA, 2013, p. 61).

O Est.4 tem a língua crioula como língua materna e a língua francesa como língua de alfabetização, porém, para o entendimento da LP, ele recorre ao espanhol. Quando perguntei-lhe se havia palavras do francês que o ajudavam entender o português, ele respondeu que aprende o português é associado mais ao espanhol, pois, para ele, *“palavra português, por exemplo ‘cada pessoa’”, parece espanhol, ‘cada persona’. Espanhol é mais fácil para mim, para estudar o português*”, afirma ele. Nesse sentido, convém recuperarmos as palavras de Cabete (2010), quando diz: “o migrante adulto que se apresenta como aprendente da língua do país que o acolheu não parte de um ponto zero na sua aprendizagem, ainda que não conheça mais do que uma palavra portuguesa” (CABETE, 2010, p. 80).

Ainda nos depoimentos transcritos no Quadro 7, podemos constatar outras necessidades como aprender o português para se defender de hostilidades e críticas feitas, muitas vezes, por colegas brasileiros, no ambiente de trabalho, ou em outros ambientes (Est.7); saber o português para conhecer as *“coisas daqui”* (Est.3 e 8); precisa entender o português para viver melhor (Est. 5); para não serem vítimas, em algumas ocasiões, no recebimento de seus valores pelo trabalhado (Est.10). Nesse sentido, como destacam Amaral *et al.* (2007),

As características pessoais dos sujeitos, os seus repertórios linguísticos, as motivações que os impelem ao aprendizado da língua-alvo e os constrangimentos socioprofissionais e econômicos são alguns dos elementos que não devem ser dissociados das questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem” (AMARAL *et al.*, 2007, p. 8).

Outra questão feita, relevante à análise das condições de aprendizagem desempenhada por eles no aprendizado da língua portuguesa, foi no sentido de verificar se eles estudavam o português sozinhos, antes de vir para (e durante) o curso. Obtivemos as seguintes respostas:

Figura 2: Condições de aprendizagem da língua portuguesa fora do curso

Fonte: Organizada pela pesquisadora.

Dos 12 estudantes entrevistados, quatro informaram que não estudam fora do curso de português, porém, quando têm dificuldades no entendimento de algum significado da língua, procuram essa palavra no Google tradutor e traduzem-na, na maioria das vezes, para o espanhol, para saber o que significa. Outros dois afirmaram ter a Bíblia em português e fazem somente a leitura dessa obra, enquanto os seis restantes, um respondeu que não tem tempo para estudar, outro disse que estuda a apostila do curso básico de português, o seguinte respondeu que não estuda, outro disse que pesquisa as palavras na Internet, o próximo respondeu que estuda na sua igreja, e o seguinte respondeu que, além de pesquisar, também pergunta para pessoas brasileiras, sobre o significado das palavras que não conhece.

Nesse sentido, observamos que esses migrantes têm consciência da necessidade do aprendizado da língua, devido principalmente às dificuldades encontradas nas questões socioeconômicas e culturais e, para saná-las, buscam, individualmente, sua aprendizagem para além do curso. Essas dificuldades, segundo Amado (2013), tornam o aprendizado da língua-alvo um desafio ainda maior.

Quando perguntamos sobre o que faziam para se comunicar em português, quando não entendiam o que a outra pessoa estava dizendo, as respostas foram

bastante variadas, e foi possível perceber que cada um dos migrantes desenvolve estratégias, de acordo com suas condições.

Quadro 8: Estratégias para entender o português

Estudantes	Como faz para entender português?
Est.1	Eu pergunta mais uma vez e falo não entendi.
Est.2	Se pessoa falar rapidito, eu não entender, se pessoa falar mais calmo, eu entender. Se não entender, eu pergunto para amigo que sabe.
Est.3	Se tem palavra diferente eu não entendi, eu busca no google.
Est.4	Se eu quero dizer alguma cosa eu escreve francês ou espanhol e traduzi pra mim.
Est.5	Quando eu falar com brasileiro, e não entendeu cosa que pessoa fala, ele avisa que não entendeu e pede para a pessoa explica diferente.
Est.6	Procuro no google tradutor, do português para francês ou do português para espanhol
Est.7	As coisas que eu não conheço, eu conversar com brasileiro e ela me aprendi, igual com irmão Silvana, ela me escreveu uma coisas da igreja, eu não conheço, eu mando ele, que você escreveu, tem uma coisas você escreveu eu não conheço, ela me explica. Cada lugar que vou eu entendi umas coisas diferente. Aqui minha casa eu entender umas coisas, la no curso outras coisas e la no trabalho outras coisas diferentes. Cada lugar eu entendi coisas diferentes.
Est.8	Se não sabe eu deixar assim.
Est.9	No começo fazia gesto. Tem muito haitiano que acho português muito difícil para eles, porque eles morar na casa com muito haitiano e só conversa idioma deles, e eles achar muito difícil estuda português. Eu não usar google para procura palavra, eu prefere preguntá para pessoa brasileira como é palavra.
Est.10	Procuro significado no google/tradutor.
Est.11	Não faz nada, não podi fazer nada.
Est.12	Procuro significado no google/tradutor.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Nesse quadro, observamos as estratégias utilizadas pelos estudantes quando não compreendem o seu interlocutor. Nas respostas, é notável a disposição de cada um, movida pela motivação de aprender a língua. Enquanto alguns deles apresentam pouca iniciativa para buscar saber o que está sendo falado, outros aceitam o desafio de entender, de alguma forma, o que foi dito. Uns perguntam mais uma vez, dizendo não ter entendido; outros pedem para o interlocutor falar mais devagar, ou explicar de modo diferente; outros escrevem e traduzem para se fazerem entender. Enfim, observamos que a maioria dos participantes estabelece uma forma para que a comunicação do cotidiano aconteça.

Est.7 afirma: *“igual com irmão Silvana, ela me escreveu coisas da igreja, eu não conheço, eu mando ele, que você escreveu, tem uma coisas você escreveu eu*

não conheço, ela me explica”. É interessante notar a estratégia que utiliza, em aproveitar a comunicação com a amiga da igreja, com quem interage mais seguidamente, para treinar seu aprendizado no português. Nesse sentido, conforme orienta Vasconcelos (2006), é importante aproveitar e estabelecer os contatos sociais em locais como de trabalho, da igreja, do clube, visto que esses representam locais privilegiados de adaptação à sociedade de acolhimento.

Saber usar a língua, conforme indica Sene (2017), implica também conhecer um pouco da cultura que embasa essa língua-alvo, estar a par das práticas socioculturais utilizadas nessa cultura e estabelecer um contato mais próximo com os nativos da língua-alvo, no caso, os brasileiros. Nesse sentido, perguntamos aos aprendentes com quem preferiam ficar conversando, em eventos como na Igreja onde frequentam, ou outros espaços sociais em que havia haitianos e brasileiros. Como resposta, dois deles disseram preferir ficar em companhia dos haitianos, pois já conheciam a língua e a interação ocorria de forma mais tranquila; quatro responderam que tanto faz, com haitianos ou com brasileiros; mas seis deles responderam que, se possível, ficariam a maior parte do tempo conversando com brasileiros, a fim de adquirir mais fluência na língua local. A resposta da maioria evidencia a importância de se conviver em um cenário multicultural, em que as culturas se entrecruzam e se complementam na socialização das experiências. Conforme aponta Severo (2015), discutir a importância das línguas é lutar pelo direito de diferentes grupos de pessoas, pelo direito da pluralidade cultural de expressão, dos costumes, de suas crenças e formas de vida, que, no compartilhamento, enriquece a sociedade como um todo.

Outra pergunta feita aos estudantes migrantes foi relacionada às principais diferenças percebidas por eles entre as culturas brasileira e haitiana. No quadro a seguir, apresentamos as respostas à questão.

Quadro 9: Pergunta sobre as diferenças culturais entre Brasil e Haiti

Estudantes	O que você percebe de maior diferença na cultura do Brasil em relação à cultura Haitiana?
Est.1	Pra mim, por comida, é um problema pra fazer comida brasileira. Sopa de feijão do Haiti não é igual daqui, no Haiti tem legume, aqui não. Aqui só usar limão pra fazer suco, Haiti usar limão pra muitas coisas, pra tirar cheiro, no peixe precisa passar limão, precisa tempera uma semana para sair bem o cheiro e depois fazer.
Est.2	Não ver muito diferença cultural.

Est.3	Não ver muita diferença cultura aqui e lá.
Est.4	Sim, tem diferença. La nossa cultura tem vodu. Muita gente lá é vodu, e até agora o governo não fazer nada, e acontecer muita coisa ruim lá por causa do vodu... porque se você fazê um negocio, alguém pode fazê uma coisa e ... destruí você. Vodu tem muita força. Então eu prefere vir pro Brasil porque aqui não tem esse cultura.
Est.5	Não perceber diferença.
Est.6	Eu já acostumado Brasil, parece igual Haiti.
Est.7	Na comida tem um diferente porque comida de haitiano é diferente, não é igual comida de brasileiro, porque a cada vez que eu vo compra no supermercado e brasileira pergunta por que você comprar cara, banana, batata doce, e muta leguma? Porque haitiana fazer comida tudo junta, leguma junta com arroz, junto outra comida. Também vi muitas coisas nas pessoas brasileira e haitiana que são diferente. La no trabalho, por exemplo, eu vi pessoa que ir no meu superior falar coisa ruis de mim e de outro estrangeiro, e então por que essa pessoa não falar coisa de mim junto de mim? Isso la no Haiti não faz assim... a cada vez eu vi brasileira ta brigando conosco, com haitiano, chamar o negro, o negro e assim, falar de haitiano pra o superior. Eu ouvi ela falar negro no tem respeito.
Est.8	Não vê muita diferença, parece tudo igual.
Est.9	Para mim não é diferente a cultura daqui com a cultura de lá do Haiti.
Est.10	La no Haiti tem problema de como fala esse... falta de emprego. La Haiti também tem bastante bandidos, e lá não tem escola do governo para as crianças. Antes tem, mas o presidente que entra tira escola para as crianças.
Est.11	Acho que não tem diferença.
Est.12	Também não sei dizer.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Observamos, no Quadro 9, os principais aspectos culturais que os migrantes entrevistados percebem como diferentes entre as duas culturas. Para os Est.1 e Est. 7, a principal diferença é relacionada à alimentação. Para eles, a sopa de feijão brasileira se difere da sopa haitiana, que usa muitos legumes, enquanto a brasileira não. Est. 1 destaca a diferença no uso do limão, afirmando que no Brasil ela percebe esse uso mais no preparo de sucos, enquanto, no Haiti, o limão é usado para vários procedimentos culinários, e relata o hábito que os haitianos têm no tempero de peixes, quando o deixam de molho uma semana no limão para sair o cheiro, para na sequência fazer o prato.

Teixeira (2013) considera como relevante conhecer os aspectos socioculturais da comunidade da língua alvo, tais como “condições de vida: modo e padrões de vida; Estrutura social e institucional; Convenções sociais e rituais; Valores, crenças, normas, tabus; Consciência das diferenças dialetais e regionais” (TEIXEIRA, 2013, p. 70). Na medida em que as trocas vão ocorrendo entre as culturas envolvidas, tanto os sujeitos recém-chegados na cultura local, quanto os

nativos têm condições de compartilhar seus costumes, suas vivências e se acomodar de forma harmoniosa com o diferente.

O estudante Est.4 comenta a diferença cultural entre as duas nacionalidades, com relação ao vodu⁵⁸, prática comum na cultura haitiana. O migrante afirma que não se sente seguro com isso em seu país de origem. Então, ele prefere vir para o Brasil, “*porque aqui não tem esse cultura*”, Nesse sentido, Osório e Deus (2010), ao discutirem sobre o tratamento dado à pessoa migrante, especialmente aos que carregam o estigma de pobreza e marginalização, afirmam que esse atendimento à pessoa precisa ser feito de forma a valorizar a sua historicidade, pois “ela traz em sua memória, os costumes do seu povo, seus valores culturais, sua forma específica de viver e ver a sociedade, e a memória coletiva é um componente verdadeiramente importante da noção de identidade nacional” (OSÓRIO; DEUS, 2010, p. 5). Assim, há necessidade de trocas e consciência das questões socioculturais de ambos os lados, como valores, crenças, normas e tabus (TEIXEIRA, 2013) que fazem parte dos costumes de cada nação, de cada povo e que orientam as relações cotidianas das pessoas.

Assim sendo, percebemos que as relações interculturais, nesses contextos, nem sempre se dão de forma harmoniosa, pois cada sujeito - detentor de culturas, com valores, crenças, hábitos diferentes - pode muitas vezes constranger o outro, nem sempre de modo intencional. Conforme aponta Maher (2007), nessas práticas discursivas, também deve haver o investimento no reestabelecimento do diálogo e na capacidade de resolução de conflitos interculturais.

O Est. 10, em sua resposta sobre as diferenças culturais entre os dois países, faz um paralelo apontando os problemas existentes tanto lá quanto aqui, quando afirma que “*La no Haiti também tem problema de como fala esse... falta de emprego. La Haiti também tem bastante bandidos*”. Ele ainda deixa implícito no trecho “*lá não tem escola do governo para as crianças. Antes tem, mas o presidente que entra tira escola para as crianças*”, que, no Brasil, a educação pública continua existindo independente da troca de presidente, e que isso não acontece em seu país.

Nesse sentido, Teixeira (2013), explorando o conceito de interculturalidade,

⁵⁸ De acordo com Louissaint (2019), o vodu, como é praticado no Haiti e por descendentes da diáspora negra nos Estados Unidos, na América do Sul e na África, é uma religião baseada em espíritos ancestrais e santos padroeiros.

afirma que ela pode ser vista como o acolhimento de diversas culturas no seu seio. Segundo a autora, pelo exercício da interculturalidade, o sujeito, por meio da interação e cooperação, adquire maior consciência de si e do outro; “é a capacidade do indivíduo experienciar a alteridade, adotando o ponto de vista do Outro e mostrando-se disposto, aberto, interessado e curioso” (TEIXEIRA, 2013, p. 58).

No aspecto cultural, a partir das respostas desses sujeitos, constatamos que os pontos que mais se diferenciam entre as duas culturas são os hábitos alimentares, às práticas e outras ligadas à organização social das duas nações envolvidas. Além das respostas já destacadas relacionadas as diferenças entre as culturas, sete entrevistados responderam não ver diferença entre as culturas; um deles afirmou já estar acostumado à cultura brasileira e que, para ele, a cultura daqui se parece com a de lá. O último entrevistado não soube dizer sobre as diferenças culturais entre os dois países. Em síntese, a maioria não percebe diferenças entre as culturas dos dois países, ressaltando, com isso, que se assemelham muitos aspectos.

A entrevista proposta com o objetivo de conhecer melhor cada um dos estudantes foi de grande relevância para atingirmos a esse propósito. A partir dessas informações, foi possível desenvolver um planejamento das aulas de forma adequada às suas necessidades, na compreensão da LP como língua de acolhimento, que ancora as atividades pedagógicas de ensino, na perspectiva de atender à multiplicidade cultural dos estudantes.

4.2 O PLANEJAMENTO DAS AULAS

Ao aproximar-me mais da realidade dos migrantes haitianos, sujeitos da pesquisa, seja na entrevista com o grupo focal, seja por meio das entrevistas individuais, pude sistematizar, gradativamente⁵⁹, os temas e as palavras geradoras, centradas no interesse de atender às maiores necessidades de aprendizagem apresentadas pelo grupo. Afinal, como estávamos nos orientando pelo Método de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire, inscrevendo-o dentro de uma perspectiva da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1987[1970]), precisávamos, na fase inicial da

⁵⁹ Conforme explicitamos na seção anterior, a entrevista com o grupo focal forneceu alguns temas (conforme constam no Quadro 03, p. 46), mas a esses foram sendo incorporados outros que se despontaram da entrevista individual e até mesmo das aulas.

pesquisa, diagnosticar/identificar os problemas que os impulsionavam a buscar aprender a LP.

Assim, com essas informações iniciais em mãos, preocupei-me em planejar as aulas, de modo que contemplassem um trabalho voltado para as suas necessidades. Para isso, depois de recortar alguns temas e palavras geradoras, selecionei os materiais que me apoiariam na decodificação dos temas. Conforme orienta Freire (1987[1970]),

A segunda fase de investigação começa precisamente quando os investigadores, com os dados que recolheram, chegam à apreensão daquele conjunto de contradições [...] escolherão algumas dessas contradições, com que serão elaboradas as codificações que vão servir à investigação temática. (FREIRE, 1987[1970], p. 150).

Ao compreender que o ensino de PLAc para um grupo de migrantes adultos se configurava com as orientações da Pedagogia Crítica de Freire, buscamos contemplar nos estudos e reflexões a multiplicidade cultural dos estudantes, interpretando suas necessidades e buscando materiais pedagógicos que pudessem, de forma clara, orientá-los no uso da LP a partir dos dados recolhidos na primeira fase da interação com o grupo.

Por outro lado, ao considerarmos o sentido do termo “acolhimento”, conforme Barbosa e São Bernardo (2017), implicaria, além de identificar as suas necessidades, acomodá-los naquele contexto de ensino, acolhendo suas expectativas e seus conhecimentos já sistematizados. Afinal, iríamos trabalhar com um grupo de adultos e, nesse caso, deveríamos considerar as palavras de Esperança (2006), de que o estudante adulto tem uma visão pragmática da aprendizagem, de modo que só lhe interessa o que realmente tem aplicação real em sua vida. Reforçando essa afirmação, podemos perceber essa expectativa no relato de Est. 02 (transcrito na forma original, sem possíveis correções gramaticais), quando comenta, na entrevista com o grupo focal, três situações que encontrou dificuldades na interação com a LP no cotidiano. A primeira situação está relacionada às conversas que teve na escola, com professoras de sua filha que está com dificuldades na aprendizagem do português; a segunda situação foi a sua comunicação com o líder do setor onde trabalha; e a terceira situação foi na interação com o médico, em uma consulta que fazia para sua filha, e tentava explicar o que a criança estava sentindo:

é... porque eu não entende todo coisa, eu quero fala bem porque eu quero ajuda mi filha pra fazê tarefa da escola...

....Na escola, não podi fala bem, eu entendi o que professor fala mas eu não fala bem com elas. Meus filha, tem uma ter dificuldade para aprende, ela não podi lê, ela lê agora só, ela lê alfabeto, não podi lê junto, só alfabeto. Porque la Haiti, ela fica em casa, porque eu não ter dinero para mandar pra escola, e eu entendi melhor português eu podi ajuda meus filha na escola.

... também quando o supervisor explica eu não entender tudo. Eu entender so um pouquinho, porque eu trabalhar na massarocaria, eu quer explicar problema e eu não pode explicar tudo.

... sim, minha filha maior ficar enferma e eu ter muita dificuldade de explicar pro médico.

Nessa perspectiva, a seleção dos materiais deveria fazer parte de suas vivências, e o objetivo maior expresso pelo grupo foi à necessidade de desenvolver a oralidade⁶⁰ na comunicação em LP. Entender o que o falante nativo diz e poder respondê-lo dentro do sentido correto da língua-alvo, nos contextos representados pelos temas geradores, era a maior necessidade que havia despontado.

A partir dessa necessidade, fiz um levantamento de materiais para a sistematização das aulas. Todavia, esclareço que cada aula foi planejada a seu tempo, e o planejamento das demais acontecia na medida em que o processo de trabalho com o grupo ocorria ou, em outras, palavras, o planejamento foi sendo realizado aos poucos, na proporção em que as aulas ocorriam, pois as experiências vivenciadas em cada aula davam subsídios para mudanças das aulas seguintes, no sentido de melhorar alguns aspectos e eliminar outros.

Por outro lado, se estávamos desenvolvendo uma pesquisa-ação, segundo Melo, Maia Filho e Chaves (2014), a finalidade do planejamento era identificar e operacionalizar uma estratégia para resolver o problema diagnosticado. Todavia, as estratégias traçadas e executadas nem sempre atingem os resultados esperados; nesse caso, reconfiguram-se as ações, sempre avaliando-as no sentido de alcançar o resultado esperado.

Os materiais didáticos, no contexto do planejamento, podem ser compreendidos como “codificações de experiências com uma língua-alvo, organizadas em unidades de trabalho, acompanhadas ou não por notas e planos

⁶⁰ Não interessava a eles tanto o trabalho com a escrita. De imediato, o que mais desejavam era poder interagir oralmente nas diferentes situações que os envolvida.

constantes de manual do professor e cadernos de exercícios” (ALMEIDA FILHO, 1994, p. 44).

O planejamento das aulas, portanto, foi um processo que exigiu muitas reflexões e o exercício de se colocar no lugar de uma pessoa que vem de outra cultura, de outra língua e se depara com informações difíceis de entender porque desconhece o vocabulário e também a cultura que embasa os sentidos atribuídos pragmaticamente à língua local. Não podia esquecer que se tratava de uma situação de ensino que se diferenciava profundamente de qualquer outro ensino tradicional de uma segunda língua, pois apresentava fatores que eram específicos do contexto de migração, o que poderia se refletir diretamente nos resultados esperados. Nesse sentido, era importante considerarmos, conforme indica Oliveira (2010), que

[...] os programas de aquisição da segunda língua para adultos migrantes, na linha do que temos defendido, devem ter em conta as necessidades da língua de origem e a situação mental e psicossocial do migrante. É obvio que o ensino de uma segunda língua em contexto migrante difere profundamente de qualquer outro ensino tradicional de uma segunda língua. (OLIVEIRA, 2010, p. 12).

Na situação de professora daquele grupo, precisava ter a sensibilidade de não perder de vista as suas necessidades de aprendizagem, apesar dos desafios que enfrentaria, uma vez que aquela prática de ensino diferia muito do ensino regular com o qual trabalhava na rede estadual. O interesse que se evidenciou entre os estudantes, conforme já dito, era para aprender a se comunicar oralmente, sendo esse o foco principal. A escrita, quando ocorresse, seria consequência de práticas orais.

Assim, com a vontade firme de acolhê-los, de buscar formas para ensiná-los, a partir dos temas e palavras geradoras, selecionamos textos, pesquisamos, recorremos a recursos multimidiáticos, sistematizando, assim, as 35 aulas ministradas, sintetizadas no quadro seguinte:

Quadro 10: Planejamento das aulas trabalhadas com o grupo de estudantes haitianos

Datas	Temas Geradores	Palavras Geradoras	Recursos didáticos	Objetivo da aula na aquisição da língua portuguesa
07/03/2017	1. Alfabeto da Língua Portuguesa	Letras, sílabas e palavras.	Multimídia, Material impresso para os	Reconhecer o som das letras do alfabeto da LP. Trabalhar a

			estudantes e Internet.	pronúncia das palavras da LP.
14 e 21/03 2017	2. Espaço Geográfico	Mapas, países, estados, Estado do Paraná, principais cidades do Paraná, região Oeste, Toledo, ruas principais.	Multimídia, Material impresso para os estudantes, Internet, Mapas: Mundi, do Brasil, do Paraná, de Toledo.	Reconhecer a trajetória que cada aluno fez, ao sair de seu país de origem até chegar ao Brasil. Localizar, no mapa, o Brasil. Situar o Paraná, a região Oeste, a cidade de Toledo. Identificar seu local de residência.
28/03, 04 e 11/04/ 2017	3. Bairros da Cidade. Onde estou?	Pontos de referência em Toledo: prefeitura, rodoviária, hospitais, postos de Saúde, estádio de futebol, bancos, teatro, shopping, principais escolas.	Multimídia, Material impresso para os estudantes, Internet, Quadro para escrever.	Explorar a localização de alguns pontos importantes na cidade de Toledo, para que os migrantes se sintam seguros ao buscarem alguns endereços. Entender o significado das palavras geradoras que fizeram parte do vocabulário da aula.
18 e 25/04/ 2017	4. Partes do corpo. Principais doenças	Nome das partes do corpo, expressões mais comuns sobre doenças, dor de cabeça, dor no estômago, nas costas e outras.	Multimídia, Material impresso para os estudantes.	Trabalhar as partes do corpo, faladas na LP, preparando-os para uma possível consulta com um profissional da saúde. Entender o significado das palavras geradoras que fizeram parte do vocabulário da aula.
09 e 16/05/ 2017	5. Área Médica	Médico(a)/Doutor(a), enfermeiro(a), consultório, enfermaria, pronto socorro, pediatra, clínico geral, cardiologista, dentista, oftalmologista, ortopedista, e outros.	Multimídia, Material impresso para os estudantes, Uso da Internet, Quadro para escrever.	Informar sobre as diversas especialidades na área da saúde. Entender o significado das palavras geradoras que fizeram parte do vocabulário da aula.
20 e 30/05/ 2017	6. Cartão do SUS O que é? A que tenho direito?	SUS, direitos que o cartão possibilita, regras para os atendimentos, Unidades de saúde, hospitais, Upas, Campanhas de	Multimídia, Material impresso para os estudantes, Uso da Internet, Quadro para escrever.	Orientar acerca dos direitos e da necessidade de se ter o cartão do SUS no Brasil. Entender o significado das palavras geradoras que fizeram parte do vocabulário da aula.

		vacinação, e outras.		
06, 13 e 20/06/2017	7. Dengue – cuidados. Na minha casa também tem?	Dengue, mosquitos, pernilongos, vírus, transmissor, sintomas, água parada, vasilhas, potes, caixas d'água e outras.	Multimídia, Material impresso para os estudantes, Uso da Internet. Cartilha do Dr. Dráuzio Varella disponível nos postos de saúde.	Informar sobre a dengue, orientando sobre sua prevenção, os sintomas e tratamento. Entender o significado das palavras geradoras que fizeram parte do vocabulário da aula.
27/06 e 04/07/2017	8. Automedicação - o que é?	Automedicar, consultas, receitas, prescrição médica, dose certa, bula, remédio e outras.	Multimídia, Material impresso para os estudantes, Uso da Internet, Cartilha de orientação disponibilizada pelo Posto de Saúde do Bairro.	Refletir sobre o problema da automedicação e sobre a necessidade de ajuda/orientação médica. Entender o significado das palavras geradoras que fizeram parte do vocabulário da aula.
11/07 e 01/08/2017	9. Comidas típicas no Brasil.	Churrasco, carne assada, espeto, churrasqueira, carvão, brasa, feijoada, macarronada, risoto, galinhada, mandioca e outras.	Multimídia, Material impresso para os estudantes, Uso da Internet, Quadro para escrever.	Apresentar algumas das comidas típicas do Brasil, suas diversas culturas e o nome de alimentos mais comuns na mesa dos brasileiros. Entender o significado das palavras geradoras que fizeram parte do vocabulário da aula.
08 e 22/08/2017	10. Carteira de trabalho. Para que serve?	Carteira de Trabalho, Ministério do Trabalho, Direitos Trabalhistas, Férias, 13º salário, INSS, Licença maternidade, Seguro desemprego e outras.	Multimídia, Material impresso para os estudantes, Uso da Internet, Quadro para escrever.	Informar sobre os direitos do trabalhador e a necessidade de trabalhar com carteira registrada. Entender o significado das palavras geradoras que fizeram parte do vocabulário da aula.
05 e 12/09/2017	11. Boletim de Ocorrência. O que é e como fazer?	Boletim de Ocorrência (BO) Delegacia de polícia, Delegacia Eletrônica, Extraviar, furtar, roubar, assaltar, agendamento, e outras.	Multimídia, Material impresso para os estudantes, Uso da Internet, Quadro para escrever.	Informar sobre a necessidade de se fazer Boletim de Ocorrência em caso de extravio de documentos e necessidade de fazer segunda via. Entender o significado das palavras geradoras

				que fizeram parte do vocabulário da aula.
19 e 26/09/2017	12. Folha de pagamento e outras informações da empresa	Atrasos, faltas, adiantamento, atestados, regulamentos, vale refeição, vale transporte, pedir demissão, ser demitido, cumprir os 30 dias, e outras.	Multimídia, Material impresso para os estudantes, Uso da Internet. Material fornecido pela Empresa de Fios – Empregadora do grupo.	Explorar o regulamento da empresa, informando sobre direitos e deveres do trabalhador. Entender o significado das palavras geradoras que fizeram parte do vocabulário da aula.
03 e 10/10/2017	13. Propagandas Folders Panfletos	Panfletos, comerciais, propaganda, anúncios, descontos, comprar a prazo, comprar à vista, e outros.	Multimídia, Material impresso para os estudantes, Uso da Internet, Encartes de propagandas que circulam nos espaços comerciais de Toledo. Quadro para escrever.	Orientar sobre informações veiculadas nos materiais impressos de propagandas comerciais e campanhas publicitárias. Entender o significado das palavras geradoras que fizeram parte do vocabulário da aula.
17 e 24/10/2017	14. Expressões Idiomáticas no Brasil	Chutar o balde, falar pelos cotovelos, amigo da onça, pendurar as chuteiras, chorar pelo leite derramado e outras.	Multimídia, Material impresso para os estudantes, Uso da Internet. Quadro para escrever.	Explorar algumas expressões idiomáticas comumente usadas na nossa região e no Brasil. Entender o significado das palavras geradoras que fizeram parte do vocabulário da aula.
31 e 07/10/2017	15. Expressões cotidianas	Né, daí, pena, o que que é, pergunta/pregunt a, nem e outras.	Multimídia, Material impresso para os estudantes, Uso da Internet, Quadro para escrever.	Explorar expressões mais comuns empregadas principalmente em interações orais. Entender o significado das palavras geradoras que fizeram parte do vocabulário da aula.
14 e 21/11/2017	16. Alugar uma casa – como fazer?	Locador, locatário, negociando, renda dos três últimos meses, imposto de renda, fiador, imóveis quitado, contratos, e outros.	Multimídia, Material impresso para os estudantes, Uso da Internet e Quadro para escrever.	Explorar termos específicos da área de locações de casas e apartamentos em contextos de imobiliárias ou direto com o proprietário do imóvel. Entender o significado das palavras geradoras que fizeram parte do

				vocabulário da aula.
28/11 e 05/12/ 2017	17.Entrevista de emprego	Currículo, aptidões, objetivos, trabalhar sob pressão, tolerância.	Multimídia, Material impresso para os estudantes, Uso da Internet, Quadro para escrever.	Orientar sobre as principais informações na interação de uma entrevista de emprego. Entender o significado das palavras geradoras que fizeram parte do vocabulário da aula.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Como é possível observar, nesse quadro estão inclusos outros temas e palavras geradoras, além daqueles apresentados no Quadro 05 (p. 111, deste capítulo). Como já dito, àqueles recortados das entrevistas foram agregados outros que foram surgindo no decorrer das aulas. Nessa perspectiva, o trabalho seguiu consoante às proposições da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1987[1970]) centrada na proposta dos temas geradores.

Concomitante ao planejamento das aulas, elaborei o material didático, compreendendo-o assim como Leffa (2006): “uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem” (LEFFA, 2006, p.15). Essa sequência de atividades, segundo o autor, é constituída de quatro momentos, sendo o primeiro da análise, o segundo do desenvolvimento, o terceiro da implementação e o quarto e último momento da avaliação. A organização sugerida por Leffa (2006) configurou-se da seguinte forma:

- a) a partir da definição dos temas geradores, do reconhecimento dos objetivos, dos anseios, das expectativas e da faixa etária dos estudantes, foi possível **analisar** e estabelecer um parâmetro para os conteúdos que seriam trabalhados;
- b) conseqüentemente, a análise deu um rumo ao **planejamento/desenvolvimento** das aulas, quando recortamos materiais, elaboramos atividades⁶¹, procurando contemplar o interesse maior dos alunos, que era entender a oralidade da LP nas interações do cotidiano, isto é, “entender o que os brasileiros falam”. Na perspectiva de que essa aprendizagem se tornasse mais significativa, buscamos selecionar para as aulas informações que pudessem ser passadas com um vocabulário, o mais

⁶¹ Sobre as aulas elaboradas, explicitaremos melhor na próxima seção.

próximo possível do usado no cotidiano das interações sociais pelos brasileiros. Além disso, procuramos ilustrar os conteúdos com imagens que lhes possibilitassem uma maior aproximação entre seus conhecimentos de mundo e aquilo que estava sendo apresentado. Afinal, estávamos trabalhando com alunos adultos e, conforme Freire (1987[1970]), é muito importante considerar suas experiências vividas. Com esse intento, recorri ao programa *PowerPoint*, para explorar pequenos enunciados multimodais, de modo que a escrita pudesse ficar mais clara com a presença da imagem. Quando possível, fizemos uso da internet, buscando outras informações sobre o tema discutido, explorando-o com recursos de ilustrações e vídeos, a fim de tornar o conteúdo mais compreensível pelo grupo. Nesse caso, levamos em consideração as palavras de Rojo e Almeida (2012), quando destacam a importância de se considerar, no ensino de línguas, a “multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação, as imagens e o arranjo de diagramação” (ROJO; ALMEIDA, 2012, p. 19), que impregnam e fazem significar os textos contemporâneos. Assim que terminava de planejar uma aula, encaminhava o material ao setor de RH da indústria, que providenciava as cópias para ser disponibilizadas aos estudantes no momento da aula. Não só o material impresso como também lápis, borracha, cadernos e canetas eram fornecidos para o grupo de migrantes, em quase todas as aulas, pois muitos não tinham o hábito de trazer o material para os encontros;

- c) Na fase da **implementação**⁶², o material desenvolvido foi projetado em multimídia, de modo que os alunos pudessem interagir por meio de conversações, leituras, atividades propostas após a discussão do conteúdo e elucidação das palavras geradoras do tema. Conforme ressalta Leffa (2006), “a implementação dá-se de modo intuitivo, complementada pelo professor, que, oralmente, explica aos alunos o que deve ser feito” (LEFFA, 2006, p. 34);
- d) A fase da **avaliação**⁶³ ocorreu concomitante a todo o processo de ensino, uma vez que, após cada aula, refletia sobre o meu trabalho como docente de PLAc e o desempenho dos alunos, chegando a determinadas conclusões que me levavam a efetuar reformulações no planejamento e no material proposto.

⁶² Essa fase será explorada na próxima seção.

⁶³ Na última seção deste capítulo contemplaremos, com maior profundidade, essa fase.

Leffa (2006) enfatiza que o objetivo dessa avaliação é verificar o que poderia permanecer e o que precisaria ser modificado e reestruturado após o material ser explorado com o grupo de alunos.

Na execução do planejamento das aulas, reconheço ter faltado informações no campo de outras área do conhecimento, pois para atender a algumas especificidade de informações, inquerida pelo grupo, como da área de saúde, do direito, e outras, exigiu-se de mim um conhecimento maior, de forma transdisciplinar, a fim de responder às dúvidas recorrentes dessas áreas, por parte dos estudantes estrangeiros.

Em muitos trechos das aulas, destaco aspectos que, por várias vezes, me levaram à reflexão, sobre a importância do planejamento dos conteúdos ser cada vez mais pensado e estruturado e o quanto isso exige do professor no sentido de domínio de algumas áreas que nem sempre temos em nosso arcabouço de conhecimentos. No desenvolvimento dos temas geradores e na execução das aulas, observei que, em muitos momentos, o diálogo tomava vieses inesperados, fazendo com que me sentisse despreparada para passar uma informação mais segura sobre o que estava sendo inquerindo pelos estudantes. Dessa forma, era comum terminarmos a aula com questões anotadas no diário de bordo, para pesquisar posteriormente e repassar informações pertinentes sobre direito, saúde e outros assuntos.

A constituição semiótica de associar imagens a informações escritas e pequenos textos, reforçando o assunto de cada tema gerador, possibilitado pelos recursos multimodais e multimidiáticos, também foi de grande relevância para trabalhar o ensino de PLAc. O intuito das informações de cada tema, em cada aula, foi o de orientá-los no viés da interculturalidade, no como fazer, no como agir em situações cotidianas, nas trocas de informações envolvidas na multiplicidade cultural do contexto brasileiro e do espaço da sala de aula, com a multiplicidade semiótica de materiais que podemos propor, seguindo um planejamento desenhado a partir dos temas geradores.

Retomando a ótica de Sene (2017), o material didático, portanto, não é um produto pronto e finalizado, mas um processo em contínua mudança, tendo por finalidade, conforme argumenta Vilaça (2009), contribuir como mais um recursos

para que a aprendizagem seja “bem-sucedida e, se possível, rápida, prazerosa e significativa” (VILAÇA, 2009, p. 7).

Na etapa seguinte, apresentamos o recorte de cada uma das aulas trabalhadas, juntamente com uma breve análise dos aspectos mais relevantes na aprendizagem dos migrantes.

4.3 IMPLEMENTAÇÃO DAS AULAS

Nesta sessão, apresentamos a implementação das aulas propriamente dita. Essa apresentação se dará da seguinte maneira: primeiramente, descrevemos as aulas e, na sequência, analisamos alguns dos excertos dessas aulas. A parte analítica será desenvolvida em forma de narrativa descritiva analítica, discorrendo sobre a prática pedagógica em consonância com o que orienta o aporte teórico. Nesse sentido, Moutinho e De Conti (2016), citando Riessman (2005), apontam que esse tipo de análise tem como base a ideia da narrativa como performance e como construção interacional. Segundo as autoras, na narrativa como uma construção interacional, prevalece a ideia de que a audiência se constrói conjuntamente à narrativa, historicamente e culturalmente. Assim sendo, analisar os elementos constituintes de uma estrutura de aula desenvolvida como proposta de ensino de PLAc, orientada pelo viés teórico proposto, é um processo de elaboração conjunta, em que aquele que conta/narra a cena do feito e aquele que ouve criam sentidos colaborativamente.

O trabalho no contexto das aulas se deu na seguinte ordem: uma introdução dialogada com o grupo sobre o tema gerador; em seguida, a apresentação, em *PowerPoint* e multimídia, de imagens que apresentassem, ao meu ver, uma ideia clara do tema; na sequência, pequenos excertos de textos eram projetados, trazendo mais explicações sobre o que estava sendo discutido; depois, cada um dos participantes apresentava, respeitando as suas limitações, uma pequena síntese oral do que entendeu e destacava as palavras que não havia compreendido no contexto do texto apresentado; para maior esclarecimento, escrevíamos no quadro algumas frases e orações com exemplos cotidianos de uso das informações que estávamos discutindo.

Conforme já explicitado na seção anterior, as aulas foram desenvolvidas com o auxílio do programa *PowerPoint*, expondo-se pequenos textos multimodais,

imagens, atividades, dinâmicas que acreditávamos serem úteis para atingir aos objetivos de aquisição da língua, principalmente na modalidade oral. Já que o maior interesse do grupo era entender o interlocutor brasileiro e poder se expressar com desenvoltura, nos eventos comunicacionais do dia a dia, procuramos contemplar a leitura e a interpretação das informações referentes à folha de pagamento, ao contrato de locação, às instruções sobre Boletim de Ocorrência, à cartilha explicativa sobre o problema da dengue, e outros, conforme apresentado nos excertos das aulas.

Nesse sentido, procuramos sustentar o ensino no foco da pedagogia crítica de Freire (1987[1970]), relacionando a informação escrita à presença da imagem, assim como a seus conhecimentos anteriores, à sua cultura, afinal, conforme nos orienta Cavalcanti (2013), como professora de um grupo de migrantes, precisamos ter a sensibilidade de respeitar e valorizar a diversidade cultural que se faz presente nesse contexto de ensino. Em outras palavras, era preciso focar em uma “educação linguística de modo sócio-histórico e culturalmente situado, que focalizasse também as relações intrínsecas e extrínsecas da língua estrangeira e da língua 1 do professor em formação” (CAVALCANTI, 2013, p. 212).

Para auxiliar-nos com a diversidade de informações, quando possível, e necessário, buscamos o recurso da internet, enriquecendo o tema com outras informações, com ilustrações e vídeos, a fim de tornar o conteúdo mais compreensível pelo grupo. Assim sendo, a maior parte do material das aulas foi confeccionada a partir da realidade dos estudantes e guiada pela orientação dos temas geradores, os quais refletiram a necessidade do grupo. Com todos esses recursos, não pretendíamos, simplesmente, que os alunos decorassem palavras e expressões, mas que as compreendessem criticamente, de modo que pudessem incorporá-las no seu dia a dia com criticidade. Conforme ressalta Freire (1987[1970]), para haver transformação, o homem precisa refletir e transformar, e essa era a intenção na reflexão, nas discussões em sala de aula, a partir de cada um dos temas explorados.

Por outro lado, não podíamos desconsiderar as palavras de Vasconcelos (2006):

[...] no momento de organizar um curso de língua, que tenha como público-alvo trabalhadores migrantes, devemos possibilitar-lhes os meios para a comunicação mais facilitada em situação laboral, a fim

de lhes permitir uma melhor integração e adaptabilidade às tarefas que lhes são confiadas. (VASCONCELOS, 2006, p. 101).

Com tais propósitos, o foco maior, em todas as aulas, como já mencionado, foi a prática da oralidade, uma vez que, para aquele momento, a urgência no desenvolvimento da oralidade, por conta das interações cotidianas, era maior que a da escrita. Conforme afirma Marcuschi (2010),

A oralidade, enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade. A oralidade é também um fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. (MARCUSCHI, 2010, p. 62).

Nesse sentido, o diálogo construído com os estudantes ocorreu de maneira bastante informal, criando um ambiente no qual os estudantes se sentiam à vontade para dialogar sobre o tema, sobre as suas dificuldades no entendimento das palavras geradoras, sobre a realidade social que se encontravam. Enfim, no ambiente das aulas, foi feito o possível para que todos os alunos pudessem participar, na perspectiva de superar as suas dificuldades na aquisição da língua-alvo.

Foram trabalhados 17 temas geradores (conforme constam no Quadro 10, p. 126), em um total de 35 encontros, uma vez que foi necessário mais de um encontro para explorar a maioria dos temas. Para a reflexão proposta nesta seção, optamos em apresentar excertos das aulas que envolveram nove temas, a fim de demonstrar como foi desenvolvido esse processo de ensino de PLAc sustentado na metodologia proposta pela Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Os encontros aconteceram uma vez por semana, com duração de aproximadamente 1h30 min. O recorte para essa seleção justifica-se por terem sido os temas em que houve maior participação e envolvimento dos aprendentes, pois nessas áreas se concentram muitas de suas dificuldades, no uso da LP, nas interações cotidianas.

Para tanto, o relato e a análise das aulas serão feitas a partir dos seguintes temas: *O Espaços Geográfico onde estou; Partes do corpo e principais doenças; Área médica; Cartão do SUS; Dengue – cuidados; Alimentos e comidas típicas no Brasil; Boletim de Ocorrência; Expressões Idiomáticas e expressões cotidianas; Localização de casa.*

A apresentação dos temas, nessa análise, seguirá a ordem de desenvolvimento feita em sala com o grupo de migrantes.

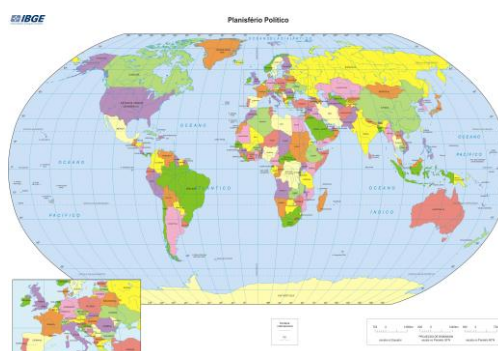
4.3.1 Aulas com o tema gerador O Espaço Geográfico onde estou

O tema gerador “**O Espaço Geográfico onde estou**” foi explorado a partir do segundo encontro, mais precisamente nos dias 14 e 21 de março de 2017. No dia 14, estavam presentes oito alunos e, no dia 21, 10 alunos. Nessas aulas, a principal intenção foi convidar o grupo de estudantes a dialogar sobre o espaço geográfico, o lugar de origem, até chegar onde estão hoje, aqui no Brasil, pois estudar e conhecer o lugar onde a pessoa se encontra significa compreender as relações que ali acontecem e a sua relação com o contexto cultural local, regional e nacional. A preocupação com esse tema se sustenta no propósito de desenvolver uma aprendizagem significativa envolvendo a observação, a análise da trajetória percorrida e a melhor compreensão do lugar como espaço real de vida das pessoas contribuindo com a sua consciência espacial (BOVO; LEMES, 2013).

Iniciamos a exploração do tema com a seguinte provocação:

Excerto 1

Professora: Pra iniciar a aula de hoje, vamos olhar o mapa mundi. Vamos ver o espaço por onde vocês passaram para chegar ao Brasil. Vamos acessar aqui no Google o mapa mundi (Acessamos na plataforma uma imagem do mapa mundi para mostrar ao grupo).



Fonte: <https://www.estadosecapitaisdobrasil.com/mapa-mundi/>

Professora: Vamos ver aqui onde está o Haiti.

Professora: Est.2, você sabe onde está o Haiti aqui no mapa mundi?

Est.2 – Não sei...

Professora: O Brasil está aqui. (aponto no mapa para o Brasil) Brasil, Estados Unidos, Canadá... Europa, Rússia, Continente Asiático, Continente africano, Mongólia, Ásia, Índia, Paquistão... O Haiti fica em qual continente?

Est.2 – Eu não saber.

Professora: Muito bem, e o Haiti fica perto de qual país?

Est.2 – República Dominicana.

Professora: Muito bem, então vamos ver... Ele está aqui na América Central, próximo a República Dominicana, é isso? (aponto no mapa a localização do Haiti).

Professora: Como vocês vieram de lá? Como vocês viajaram do Haiti até aqui no Brasil?

Est.6 - Pessoa sai do Haiti, viajar avião até Panamá, Equador e depois viajar ônibus para Peru, e só muitos dias viajando chega Brasil.

Professora: Ah entendi, vocês fazem parte da viagem de avião, e depois vocês vêm de ônibus até chegar ao Brasil.

Est.6-: Quando eu vim com mais pessoas, viajar de ônibus. Tem pessoas que poder pagar viaje avião até Brasil, mas muitas pessoas pobres não tem dinheiro, então viajar de ônibus.

Professora: Sim, é verdade. E chegando ao Brasil, vocês fizeram o quê?

Est.2 – Chega lugar Acre e tem lugar que faz documento pra estrangeiro, e depois ir de ônibus para São Paulo.

Professora: Do Acre vocês foram a São Paulo. E chegando a São Paulo vocês trabalharam? O primeiro emprego de vocês foi em São Paulo?

Est.6- Só passagem.

Professora: Só passaram por São Paulo, e foram para onde depois?

Est.6- Eu vir Porto Velho

Est.2 - Eu, meu marido, chegar São Paulo e ter casa amigo lá.

Professora: E aí vocês trabalharam em São Paulo?

Est.2 - Meu marido ajuda trabalho construção seis meses, depois vem Cascavel, porque tem outro pessoa amiga em Cascavel, e depois Toledo.

Professora: Muito bem, então de São Paulo vocês vieram para o estado do Paraná, na cidade de Cascavel, e depois para Toledo. É isso?

Est.2 - Sim.

Professora: Então vamos ver no mapa do Brasil agora, onde ficam estes estados que vocês passaram. (localizo no Google, o mapa do Brasil, e aponto os estados para o grupo).

Por meio desse excerto, pretendemos destacar a dificuldade de localização dos estudantes, no mapa, seja relacionada ao seu próprio país, o Haiti, seja ao Brasil e seus estados. Todavia, é importante insistir nessa aprendizagem porque, conforme Bovo e Lemes (2013), todo lugar está repleto de vínculos afetivos e de relações históricas, econômicas, sociais e naturais; nenhum lugar é considerado neutro. Conforme os autores, estudar e conhecer o lugar onde se mora significa compreender as relações que ali acontecem e sua relação entre escalas maiores do global para o regional e para o local.

Após localizado o espaço de origem do grupo, dialogamos sobre os países vizinhos do Haiti e as condições de deslocamento até o Brasil. A aula foi planejada e organizada com uma multimodalidade de textos (Mapa mundi, Mapa do Brasil, Mapa do Estado do Paraná, Cidade de Toledo, principais ruas, avenidas e bairros de Toledo), que orientavam sobre os locais por onde passaram e pudessem ser

significativos em suas vivências, destacando, na medida em que o diálogo avançava, as palavras geradoras (mapas, países, estados, Estado do Paraná, principais cidades do Paraná, região Oeste, Toledo, ruas principais), trazendo-lhes o significado em diferentes contextos da língua portuguesa, solicitando que repetissem para melhorar a pronúncia e a fluência no uso.

A aula foi expositiva e dialogada com o grupo, porém, inicialmente, dos quatro estudantes presentes, apenas dois participavam mais do diálogo, os demais permaneciam em silêncio, ouvindo, e quando perguntados se estavam entendendo o que estava sendo discutido, respondiam que estavam entendendo um pouco sim. Dessa forma, na medida em que a discussão se desenvolvia com os que participavam do diálogo, tomamos o cuidado para se dirigir mais vezes aos que apenas ouviam, a fim de envolvê-los, aos poucos na participação.

Ao observar o Excerto 1, percebemos que os migrantes são letrados em sua cultura, em sua língua, o que lhes possibilita, além de uma comunicação básica na língua-alvo, também um entendimento razoável do conteúdo. Com uma compreensão aparentemente mínima do que estava sendo proposto, os Estudantes Est.2 e Est.6 conseguiram se inserir no diálogo proposto. Isso nos faz lembrar as palavras de Freire (1987[1970]): “não existem pessoas sem conhecimento. Elas não chegam vazias. Chegam cheias de coisas. Na maioria dos casos trazem junto consigo, opiniões sobre o mundo, sobre a vida” (FREIRE, 1987[1970], p. 56). Essa interação foi favorecida, nesse caso, pelos recursos multimidiáticos que promoveram a interação com o tema. O uso da imagem do mapa mundi comportou-se como uma informação familiar ao grupo de estudantes, já que se trata de uma informação social universalizada. Assim, mesmo os aprendentes com mais dificuldades para entender o conteúdo, conseguiram compreender o tema, associando a imagem ao seu conhecimento de mundo.

Ainda sobre o Excerto 1, observamos o desabafo da Est.06, quando narra as condições da viagem de ônibus para aqueles que não conseguem viajar de avião, devido aos custos: “Est.6-: *quando eu vim com mais pessoas viajar de ônibus. Tem pessoas que poder pagar viaje avião até Brasil, mas muitas pessoas pobres não tem dinheiro, então viajar de ônibus*”. Nesse aspecto, há uma relevância fundamental, no trabalho com contexto de migrantes em situação de vulnerabilidade, o estudante ter a liberdade de socializar com o professor e os demais colegas de sala sua história, suas dificuldades, suas experiências, mesmo aquelas mais desafiadoras.

Entendemos que, por meio do diálogo, o aluno se sente motivado a interagir e ser ouvido pelo grupo. É o que Freire (1987[1970]) chama de intersubjetividade na pedagogia do oprimido, que se apresenta como pedagogia do homem. Para o autor, “somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não ‘humanitarista’, pode alcançar este objetivo” (FREIRE, 1987[1970], p. 34).

No decorrer da aula, a discussão já fluía melhor, os dois colegas, que inicialmente estavam em silêncio, começavam a interagir. Na sequência, apresentei uma imagem da cidade de Toledo (PR), explicando a necessidade de conhecermos melhor o espaço onde estamos, pois, saber isso e como se locomover, possibilita maior segurança para a pessoa.

Figura 3: Foto aérea da cidade de Toledo



Fonte: <http://www.viajeparana.com/Toledo>.

Excerto 02

Professora: vocês conhecem esse espaço aqui?

Est.2 Sim, esse é o lago.

Professora: Isso mesmo, esse é nosso lago aqui em Toledo. Vocês estão na cidade de Toledo, esse é o espaço onde moramos, essa é nossa cidade, né? E aqui, temos pontos de referência, a gente fala pontos de referência para os locais que precisamos frequentar, como prefeitura, rodoviária, bancos, escolas, hospitais, que é importante a gente saber como é que se fala corretamente, como é o nome desses pontos de referência, e como nós chegamos em cada um deles. O lago, por exemplo, é um ponto de referência.

Professora: Est.6, você está aqui em Toledo há quanto tempo?

Est.6 - Eu, já faz seis meses.

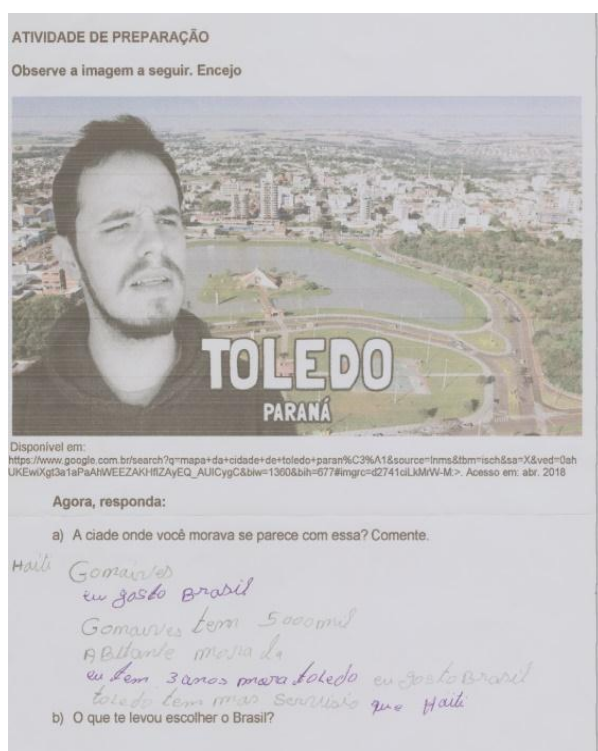
Professora: Seis meses, e você já conhece os principais pontos de referências de Toledo?

Est.6 - Só um pouco.

Nesse trecho, foi possível discutir com o grupo sobre o que chamamos, no Brasil, de pontos de referência. Ressaltamos os principais lugares da cidade e as

dificuldades que alguns deles ainda enfrentam para se locomover. Na sequência da aula, entreguei-lhes uma folha com a mesma imagem projetada da cidade de Toledo, com duas questões: a) A cidade onde você morava se parece com essa? Comente. B) O que te levou escolher o Brasil? A Figura 4 ilustra a atividade com as respostas apresentadas pelo Est. 5.

Figura 4: Atividade realizada por Est.5



Fonte: Acervo da pesquisadora.

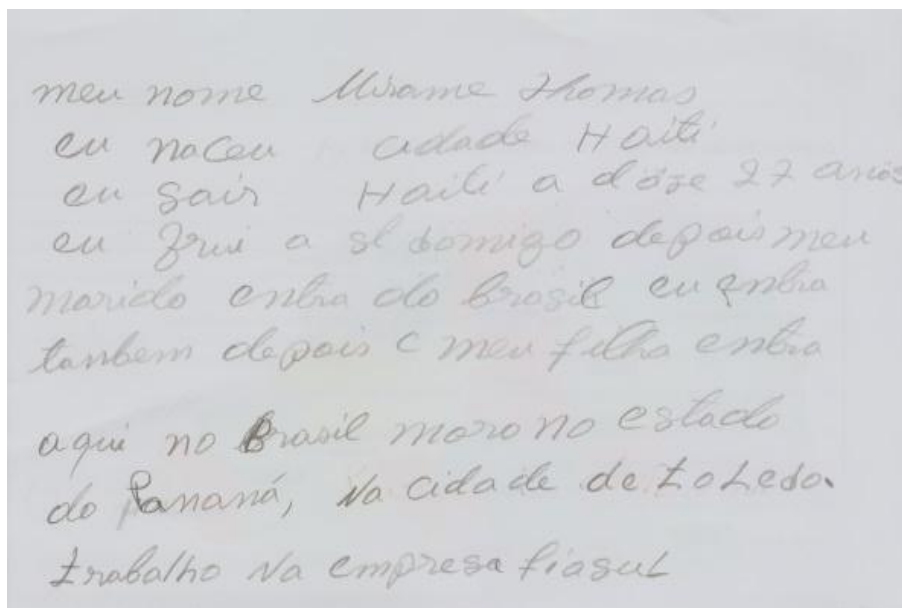
O Est. 5 respondeu que sua cidade, no Haiti, chama-se Gonaives, e que ele gosta do Brasil. Segundo ele, Gonaives tem cinco mil habitantes e que ele mora em Toledo há três anos, onde já tem mais serviço do que no Haiti. Os demais estudantes também responderam à primeira questão, mais ou menos da mesma forma, pois, como o grupo era pequeno, geralmente trabalhavam as questões propostas de forma coletiva. Na sequência, as seguintes questões para que respondessem de forma escrita foram:

1. Além de Toledo, quais outras cidades do Paraná você conhece?
2. Você tem amigos morando em outra cidade, além de Toledo?
3. Por que você escolheu o estado do Paraná?

Todavia, como nosso tempo estava se encerrando, combinamos que fariam em casa e que corrigiríamos na próxima aula. Na aula seguinte, que ocorreu no dia 21 de março de 2017, prosseguimos o trabalho com o mesmo tema gerador, relembrando um pouco do que tínhamos discutido na aula anterior. Para facilitar as discussões, projetei a imagem do mapa do Paraná e perguntei quem deles tinha conseguido responder às questões propostas na aula anterior. Nenhum deles havia respondido. Então, fomos discutindo oralmente as questões e juntos fomos produzindo as respostas. Nessa aula estavam presentes 10 alunos: dois colegas a mais que não estiveram na aula anterior. Para esses, passamos a folha com as questões para que acompanhassem a discussão e as respostas.

Na sequência, solicitamos que tentassem organizar as informações das respostas em um pequeno texto escrito, a fim de exercitar a escrita do português. A Figura 5 ilustra o resultado dessa atividade.

Figura 5: Atividade de produção escrita realizada Est.2



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A Est.2 organiza seu texto escrevendo que nasceu na cidade do Haiti, mas que saiu de lá há 27 anos. Primeiramente, foi para Salt Domingo. Depois, seu marido veio para Brasil e, posteriormente, ela também veio com sua filha. Aqui no Brasil, ela mora no estado do Paraná, na cidade de Toledo, e trabalha na empresa Fiasul. Observamos no texto da Est.2. o fato de referir-se ao país Haiti como cidade. “Eu nasceu cidade Haiti”. Essa constatação nos leva a acreditar que talvez não tenha estabelecido, ainda, a devida compreensão da palavra “cidade”, e esteja compreendendo-a como “país”.

Na sequência, constatamos algumas interferências do francês, como na expressão “a clôse 27 anos”, que significa, em português, “perto de vinte e sete anos”. Também percebemos o uso da modalidade informal da língua, representando as práticas sociais no uso cotidiano da comunicação, como nas abreviaturas “St Domingo” (Santo Domingo/capital da Republica Dominicana).

Ainda com relação à atividade de escrita que propomos, os demais alunos da turma ainda não haviam respondido às questões (que era a proposta inicial, da qual resultaria o texto). Dessa maneira, fomos lendo questão por questão e cada um foi pensando na resposta, dialogando sobre ela e tentando escrever em português, porém, muitos deles acabavam escrevendo em francês. Assim, tive que transcrever algumas respostas no quadro para serem copiadas posteriormente no caderno.

Terminada essa atividade, passamos para a próxima, já introduzindo o tema gerador seguinte, que seria ***Bairros da Cidade. Onde estou?***

Excerto 3

Professora: Na aula passada, pedi que vocês trouxessem uma fatura de luz para ver o endereço da casa de cada um para preenchermos um envelope. Vocês trouxeram uma fatura com o endereço? Com o nome da rua, com o número da casa, com o CEP. Vocês conseguiram?

Est3 – Eu consegui.

Est.5 – Eu começo, mas eu não pode fazer tudo.
(a maioria esqueceu de trazer o endereço)

Professora: Agora vou dar um envelope para cada um.

Professora: Nesse envelope nós podemos inserir uma carta, enviar um documento para alguém, pelo correio. Olhem essa parte da frente do envelope. Aqui colocamos nosso endereço. (mostro-lhes um envelope, a parte da frente)

Professora: Vou pegar o endereço de alguém que trouxe. Pode ser o endereço do amigo, aí vamos colocar o endereço da casa do amigo e depois vocês podem colocar o endereço de vocês em outro envelope.

Professora: Essa parte da frente chama-se remetente. Significa quem vai mandar a carta. Então aqui vamos colocar o endereço nosso. (escrevo o endereço do estudante que trouxe a fatura de luz) Nome, Rua, Bairro, Cidade e CEP.

Est. 06 – Professora não é CPF?

Professora: Não Est.06, CPF é outra coisa, é um documento que temos, que significa Cadastro de Pessoa Física. Enquanto CEP significa Código de Endereço Postal (escrevo no quadro o significado de CPF e de CEP)

Professora: No envelope geralmente tem esses quadrinhos aqui (mostro os quadrinhos onde se escreve o CEP). Se não forem preenchidos com o número certo, a pessoa que trabalha no correio não encontrará o endereço para entregar a carta.

Professora: E a parte do verso chama-se destinatário. O destinatário é quem vai receber a carta. Vamos colocar aqui um endereço de outra cidade, a exemplo da pessoa para quem mandaríamos a carta.

Nesse recorte, o conteúdo da aula segue o tema “**O espaço Geográfico – onde estou**”, e a atividade foi trabalhar com preenchimento de envelope para correspondência. Para realizá-la, ficou combinado, na aula anterior, de que o grupo traria uma fatura de energia elétrica para obter os dados do endereço residencial de cada um, a fim de preencher um envelope.

Nesse trabalho, observamos dois aspectos importantes no contexto de ensino com os migrantes. O primeiro deles é a dificuldade que muitos têm em trazer o material solicitado para as atividades propostas, mesmo que esses não impliquem custos. Foi o que aconteceu com a solicitação para trazer a fatura de energia elétrica: apenas um estudante a trouxe. Para que atividade não ficasse comprometida, foi necessário replanejar a dinâmica e usar os dados do endereço do

estudante que trouxe a fatura para preencher todos os envelopes disponibilizados para cada um deles.

Entendemos que o contexto de ensino-aprendizagem da pessoa adulta, sobretudo, migrantes em situação de vulnerabilidade, exige um olhar sensível do profissional docente, de modo que considere as “características pessoais dos sujeitos, os seus repertórios linguísticos, as motivações inerentes à aprendizagem da língua-alvo e os constrangimentos socioprofissionais e econômicos” (AMARAL *et al.*, 2007, p. 8). Segundo os autores, são alguns dos elementos que não devem ser dissociados das questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto ao qual nos atentamos no Excerto 3 foi o questionamento do Est. 06, relacionado às siglas CPF e CEP: “*Professora não é CPF?*”. Consideramos importante essa relação, pois demonstrou que esse estudante já estavam se familiarizando com algumas expressões que são próprias do português, demonstrando um maior nível de inserção social. Nesse sentido, lembramos que, conforme ressalta Bakhtin (2003[1979]), as palavras, tais como são encontradas na sociedade, configura-se como signo social e ideológico, uma vez que estão carregadas de significados. E quando permite-se que migrantes se apropriem desses signos, também a sua inserção na sociedade com a qual dialogará a partir desses signos ocorrerá. Logo, no ensino de PLAc por meio de temas e palavras geradoras, não basta entregar/ensinar a palavra ao migrante. É preciso conceder-lhe o direito de compreendê-la e empregá-la com propriedade.

A partir dessas aulas, foi possível perceber que o trabalho em sala de aula se dava de forma bastante lenta. Por outro lado, constatamos que nossa prática como professora do ensino regular, de trabalhar um conteúdo e solicitar tarefas de casa, não condizia com essa realidade de ensino para migrantes adultos, uma vez que esse público traz especificidades que se diferem dos outros contextos de ensino. Uma delas é que esses sujeitos não têm tempo ou condições de estudar em casa, fora do curso, fazendo as tarefas propostas, pois, por terem recentemente chegado ao Brasil, com tantas outras preocupações mais urgentes (como trabalhar, ter dinheiro para comprar comida, pagar luz, água, aluguel, mandar dinheiro para a família no país de origem, e outras preocupações adjacentes), fazer a tarefa do curso de português não está entre as prioridades para o momento. Nesse sentido, as atividades propostas teriam que ser feitas sempre no momento presencial da aula.

Se, como diz Freire (1987[1970]), o professor é o mediador entre alunos e saberes sociais, em que, no contexto de ensino, os alunos aprendem com o professor e esse aprende com os alunos, podemos afirmar que bastaram algumas aulas para ter certeza de que aprenderíamos muito com aquela situação de ensino. Os estudantes migrantes tinham muito a nos ensinar sobre a sua cultura, os seus valores e as suas práticas sociais.

4.3.2 Aulas com o tema gerador Partes do corpo e principais doenças

O tema gerador “**Partes do corpo e principais doenças**” foi explorado em dois encontros (18 e 25 de abril de 2017), quando estiveram presentes quatro estudantes. Esse tema foi selecionado devido às dificuldades que os migrantes apontaram (nas entrevistas) para se comunicarem com médicos e enfermeiros em uma consulta médica, por exemplo. Por isso, acreditávamos que se explorássemos palavras que especificassem partes do corpo humano, expressões mais comuns sobre doenças (dor de cabeça, dor no estômago, nas costas e outras), estaríamos propiciando maior possibilidade de interação.

Apoiando-nos nas palavras de von Borstel (2012), nossas ações como professora-pesquisadora de PLAc, inserida na Etnografia da Comunicação Social e Escolar, deveriam tornar familiar o que lhes parecia estranho, problematizar o que aparentemente era comum, enfim, “tornar visíveis e explícitas ações não percebidas e/ou implícitas na rotina do cotidiano” (VON BOSRTEL, 2012, p. 112).

Com esse propósito, para começar a aula, apresentamos uma imagem do corpo humano, fazendo a leitura das partes do corpo e solicitando aos estudantes que repetissem cada uma delas, a fim de reconhecer e exercitar a pronúncia de cada palavra.

Excerto 4

Professora – pessoal, na aula de hoje, vamos aprender como nomeamos, aqui no Brasil, as partes do corpo humano. O corpo humano é constituído de três regiões principais. A cabeça, o tronco e os membros superiores e inferiores. Agora vamos ver cada uma dessas regiões no corpo humano e ver como se chama cada uma delas em português. (apresento-lhes a imagem do corpo humano e vou apontando todas as partes que o constitui, falando o nome de cada uma das partes. Os estudantes foram repetindo cada nome dado).

Professora - Veja, da cintura para cima são membros superiores, braços, antebraços, mãos. Da cintura para baixo, são membros inferiores, como coxa, perna, joelho, pé, calcanhar. (professora fala e também aponta para cada lugar)

Professora: todos entenderam até aqui?

Est.1: O que significar região, porque eu saber região sul, região norte de Brasil?

Professora: Sim, entendi. É que na Língua Portuguesa algumas palavras podem ser usadas em mais de um contexto. Aqui nesse contexto significa as partes do corpo, o lugar no corpo.

Professora: Quando eu falo “o corpo humano é constituído de três regiões principais”, eu também posso dizer: O corpo humano é constituído de três partes principais, entendeu?

Est.1: Sim, agora entender.

No Excerto 4, verificamos que, mesmo os temas geradores sendo pensados a partir de assuntos específicos, “**Partes do corpo e principais doenças**”, no decorrer da aula, vão se desdobrando e acessando outros contextos de uso de uma mesma palavra. É o caso, por exemplo, do significado da palavra geradora “região”, questionada pela Est.1: “*O que significar **região**, porque eu saber região sul, região norte de Brasil?*”

Ao mesmo tempo em que muitos deles estavam preocupados com a pronúncia das palavras e em memorizar o nome das partes do corpo, para empregar essas palavras em uma situação real de comunicação, o sentido de algumas palavras em contextos diferentes também chamava a atenção daqueles mais atentos. Foi o que aconteceu nessa aula, no tocante à palavra “região”, que chama a atenção da estudante Est.01, pois já tinha ouvido essa palavra em outro contexto, como no caso das localidades do Brasil.

Martins (1997) afirma que a

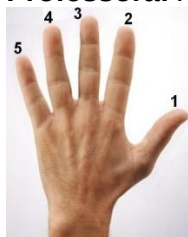
[...] apropriação da cultura pelo indivíduo não acontece de forma passiva: este, ao receber do meio social o significado convencional de um determinado conceito, interioriza-o e promove, nele, uma síntese pessoal. Esta, por sua vez, ocasiona transformações na própria forma de pensar. (MARTINS, 1997, p.188).

Nesse sentido, constatamos em várias ocasiões a relação que alguns deles faziam com as palavras apresentadas nos temas geradores, com seus significados em outros contextos.

Dando prosseguimento à aula, mostramos-lhes a figura de uma mão, conforme consta no excerto seguinte:

Excerto 5

Professora: Aqui nessa imagem, temos os dedos da mão?



Professora: o dedo maior, de número 1, é o polegar; depois temos o número 2, que é o indicador, usado para indicar ou apontar para alguma coisa; depois temos o de número 3, que é o médio que fica no meio; na sequência temos o de número 4, o dedo anelar, onde usamos **anel** de compromisso, se a pessoa é casada ou noiva ela usa um anel nesse dedo; e por último, o menor, de número 5, é o minguinho.

Est.03: o que é noiva?

Professora: Noiva se fala para a pessoa que namora com outra pessoa e já está comprometida em se casar com essa outra pessoa. Aí ela usa uma aliança que significa estar comprometida.

Professora: O anel, aqui no Brasil, também chamamos de aliança, aliança de casamento ou aliança de noivado.

Est.7 – Anel e aliança ser a mesma coisas?

Professora: Não, não são a mesma coisa. Olhem essa imagem aqui. Temos nessa imagem, duas alianças e um anel. O anel tem uma pedra encima, e as alianças não. (pesquisei no google e mostra uma imagem de aliança e um anel para perceberem a diferença)



Professora: a palavra aliança pode também significar outro tipo de união, como a aliança que os países têm uns com os outros, quer dizer o compromisso de ajudar, de trocas comerciais e econômicas que tem uns com os outros.

Est.2. Aliança pode ser coisa de aceitar de pessoa que faz de comprar e pagar pra outra pessoa?

Professora: Como um acordo de compra e venda?

Est.2. Sim, aceita como combinado.

Professora: Sim, aliança pode ser entendido como um acordo que ocorre entre pessoal, países, grupos políticos e outros.

Nesse excerto, o diálogo se volta para o uso da palavra “aliança”, que, dependendo da cultura e do contexto, pode configurar-se como diferentes significados. Nesse caso, a palavra “aliança”, na LP, tanto pode significar compromisso assumido entre casais (no noivado e casamento), como compromisso político entre nações. Na cultura haitiana, *“Aliança pode ser coisa de aceitar de pessoa que faz de comprar e pagar pra outra pessoa”*, isto é, um acordo. Sob o viés de Bakhtin/Volochínov (2004[1929]), quando se aborda uma palavra como signo social e ideológico, aproxima-se o signo aprendido de outros já conhecidos, ou seja, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de outros signos. E foi exatamente isso que percebemos na observação da Est.2, que relacionou as explicações com as compreensões que já tinha. Trata-se, assim, de acordo com

Teixeira (2013), de uma competência sociolinguística e sociocultural, que é capaz de relacionar o conhecimento pragmático com sua aplicabilidade em um contexto social e cultural específico.

Após as atividades de reconhecimento do vocabulário e pronúncia das palavras, a aula continuou falando de forma bastante intensa sobre outras partes do corpo e sobre significado de termos da LP que podemos utilizar em mais de um contexto, como as palavras “região” e “aliança”.

Em seguida, exploramos outras partes do corpo humano.

Excerto 6

Est.1: o que se chama bexiga?

Professora: Bexiga é um órgão que fica abaixo da barriga e é onde fica o depósito da urina. A gente toma água, o nosso organismo usa a água para aquilo que é necessário e o que não é necessário para o corpo, vai para a bexiga para ser eliminado, para sair pela urina. Vou mostrar uma imagem aqui para você entender melhor.



Est.1: . Minha filho foi na festa aniversario da criança minha vizinha e ela me perguntou se queria uma bexiga e disse a ela que não, não entendi porque ela perguntou se queria uma bexiga!!!

Professora: Mas bexiga, aqui no Brasil, também pode ser chamada para os balões de festa de aniversário. Na língua portuguesa, tem palavras que são usadas em mais de um contexto, chamadas palavras polissêmicas, e bexiga é uma delas.

A bexiga usada em festa de aniversário é essa aqui. Olha a imagem.



Est.1: Ah é essa mesma que tinha na festa, mas não sabia ser bexiga.

Professora: Ah que pena, sua menina ia gostar muito ganhar uma bexiga para brincar em casa. Mas agora você já sabe o que é bexiga, certo?

Est.1: Certo, professora.

Nesse trecho da aula, a discussão continuou, de igual forma, centrada nos diferentes usos de algumas palavras, por exemplo, “bexiga” (nos contextos de “bexiga de festa” e “bexiga urinária”). Para elucidar as informações, procuramos imagens das palavras geradoras discutidas na aula, também na plataforma *Google*, a fim de dirimir as dúvidas que surgiram. O estudante migrante, por desconhecer o uso pragmático do termo “bexigas” relacionado a “balões de festas”, não aceita a

oferta da anfitriã da festa de aniversário, que lhe oferece uma “bexiga” para levar para sua filha.

Nesse aspecto, percebemos a importância do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no âmbito da prática do ensino de língua estrangeira, pois vai ao encontro de entender os múltiplos conceitos e significados da outra língua. Conforme acena Teixeira (2013), essa prática capacita o migrante a interagir de forma linguística e culturalmente adequadas em contextos socioculturais. Nessa direção, o conhecimento, a consciência e a compreensão das semelhanças e diferenças entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 150) desenvolvem nos sujeitos envolvidos uma tomada de consciência intercultural. A consciência intercultural ocorre no tocante à diversidade tanto das regiões de origem e de destino, quanto dos aspectos sociais desses espaços envolvidos. De acordo com a orientação do Conselho, a grande variedade de culturas dos estudantes da língua alvo também possibilita um enriquecimento na consciência intercultural, além de auxiliar para ambas as culturas serem colocadas em contexto.

Nesse sentido, conforme aponta Feitosa (1999), um mesmo tema gerador geral poderá dar origem a várias outras palavras geradoras que deverão estar ligadas a ele em função da relação social e que os sustenta, e nas interações promovidas em sala de aula. As dúvidas quanto ao uso da língua e seus diferentes sentidos aparecem, tendo em vista que “é nas interações que a aprendizagem se realiza” (VYGOSTKY, 1998, p. 137).

Ao final das explanações, propusemos, como atividade, a simulação de uma situação de interação que, em duplas, pudessem empregar algumas das palavras que foram discutidas no decorrer da aula.

4.3.3 Aulas com o tema gerador *Área médica*

As aulas com o tema gerador **Área Médica** ocorreram nos dias 09 e 16 de maio de 2017, quando estavam presentes seis alunos. A seleção desse tema se justificou pela necessidade de os migrantes conseguirem conversar com o profissional que cuida da saúde, explicar seu problema e entender as orientações que repassadas pelo profissional. Nessa aula, o enfoque maior foi na prática da

oralidade, envolvendo atividades em que os alunos criavam situações de diálogos com o médico, tentando explicar o que estava lhes causando desconforto ou dor.

No excerto que segue, destacamos o diálogo promovido:

Excerto 7

Professora: Tranquilo até aqui?

Est.2 – Tranquilo, professora.

Professora: Então vamos praticar um pouco agora. Cada um vai tentar criar um diálogo como se estivesse com o médico e vai falar para o médico o que está sentindo. Pode ser? (Deixei um tempinho para cada um organizar seu diálogo).

Professora: Est.1, como ficou seu diálogo?

Est.1: Dia passado eu levantar uma coisa mui pesada e ficar com dor de coluna.

Professora: Muito bem. Esse dia passado pode ser dito: ontem ou alguns dias atrás eu levantei uma caixa pesada e fiquei com muita dor na coluna.

Professora: Est.11, você está com muita dor de cabeça, aí você vai ao médico, como você vai falar para ele? (Est.11 permanece olhando para mim e não consegue falar nada. Então faço a leitura das frases propostas no quadro e peço para que ele repita juntamente comigo. Passado alguns minutos, constato que ele não conseguiu elaborar nenhuma parte. Então o ajudo a organizar o diálogo).

Professora: você pode dizer, estou com problema nos meus olhos, estou sentindo muito ardência nos olhos. Vou precisar uma medicação. (Est.11 repete o diálogo criado pela professora).

Est.4: O que é ardência?

Professora: Ardência é quando o olho fica irritado, por exemplo, se entra alguma coisa no olho, nos brasileiros falamos um cisco no olho, ou se você está espremendo limão e vai uma gota no olho, ou você está lavando a cabeça e vai um pouco de shampoo, aí arde o olho, você precisa rápido passar água para aliviar.

Professora: Então o médico pode perguntar: o lugar onde a senhora fica ou está trabalhando, tem poeira?

Est.2: Poeira, o que é?

Professora: Poeira é isso aqui. (passo a mão em cima da mesa e mostro-lhe a mão suja de poeira)

Est.2: Ah si, entendi.

Professora: Às vezes, a pessoa está mexendo com coisas muito empoeiradas e se a pessoa sofre de renite alérgica, ela fica com os olhos vermelhos.

Est.1: Renite alérgica. Como escrever essa palavra?

Professora: Vou escrever aqui no quadro para vocês copiarem no material de vocês (escrevo a palavra renite alérgica, e o grupo de estudantes copia em seu material).

Nesse recorte, temos o desenvolvimento de uma atividade oral, proposta para o grupo. Na atividade, constatamos a dificuldade de interação de estudantes que ainda estão nos primeiros passos do aprendizado da LP. A prática proposta é a produção de um diálogo que supostamente qualquer um deles poderia ter com um profissional da área médica. Os estudantes Est.1, Est.2, Est.4 e Est. 11 conseguem, mesmo com dificuldades, produzir seus diálogos, mas Est.07 e Est.09, que participaram de poucas aulas até aquele momento, apresentam muita dificuldade na interação.

Por outro lado, conforme tentávamos ajudar alguns a produzir um possível diálogo seu com um médico, outras dúvidas surgiam relativas a algumas palavras e expressões que empregávamos, a exemplo de “ardência”, “poeira” e “renite alérgica”. Ao revisitar essas aulas, por meio da retomada da gravação em áudio, percebemos que em algumas situações agíamos como se estivéssemos trabalhando com falantes do português, esquecendo-nos da falta de domínio que aqueles alunos tinham da nossa língua. E, quando isso ocorria, em vez de ajudar, por vezes complicava ainda mais a aprendizagem deles. Essa constatação sustenta-se nas palavras de Oliveira (2010), quando discorre sobre as especificidades do ensino de LP em contextos de migrantes. Nessa situação, não se pode perder de vista que o ensino se diferencia de qualquer outro ensino tradicional de uma segunda língua, pois apresenta fatores que são específicos do contexto de migração.

Todavia, como professora em contexto de ensino de PLAc, era preciso estar atenta aos diferentes interesses e questionamentos que surgiam a partir das tentativas de explorar um tema ou palavra geradora. Nesse sentido, conforme aponta Cavalcanti (2013), no exercício da atividade pedagógica em sala de aula, é preciso agir com sensibilidade para estar atento à diversidade e à pluralidade cultural. Nas palavras do autor, a ideia de intercompreensão entre línguas é um exercício que promove a interação, a comunicação entre interlocutores, estabelecendo-se, assim, uma relação de igualdade.

Seguindo a atividade proposta, pretendíamos simular uma possível interação cotidiana com um profissional da saúde. Para isso, o exercício da oralidade com sujeitos migrantes foi fundamental para promover a comunicação cotidiana, quando precisam interagir, nos mais diferentes contextos, por meio do uso dessa forma de linguagem. Conforme aponta Marcuschi (1997), a oralidade é uma prática social muito presente no nosso dia a dia. Por isso, continuamos insistindo com o exercício da oralidade, conforme exemplificamos no excerto que se segue:

Excerto 8

Professora: muito bem Est.11, é isso mesmo... Então o médico pode pedir: o senhor tomou algum remédio?

Est.11: Não, só tomar água.

Professora: Alguns tomam remédio caseiro para os rins.

Est.11: O que é remédio caseiro?

Professora: Remédio caseiro são chás de algumas ervas que são bons, ajudam aliviar a dor nos rins.

Est.11: Ah eu já vi pessoa falar tomar remédio caseiro, e eu perguntar caseiro o que é isso?

Professora: caseiro significa que a pessoa tem uma planta em sua casa e com as folhas da planta ela fez um chá, fez um remédio em casa, não comprou na farmácia. Para fazer o chá, algumas pessoas fervem a planta com água e depois tomam. Vamos ver se conseguimos uma imagem para vocês verem o que é. (Localizo no Google uma imagem de chá caseiro).



Professora: Essa planta algumas pessoas chamam-na de tanchagem, outras pessoas dizem transagem. O chá dessa planta é muito bom para inflamações.

Est.11: Eu vou falar certo chá de caseiro ou só caseira?

Professora: O mais comum é ouvir falar chá caseiro.

Est.11: Eu pergunto pra você e você me responde como: chá caseira?

Professora: Você me pergunta: você faz chá caseiro? Eu respondo: sim, faço chá caseiro.

Est.11: Ah, entendi, chá caseiro.

Seguindo a descrição da aula, nesse trecho o diálogo continua sobre a área da saúde, com o tema área médica. **A esse respeito, conversamos sobre** os costumes brasileiros, como o uso de chás caseiros e outras informações sobre os tipos de chás e a forma de falar esses termos na LP. Essa aula foi muito rica, com importantes trocas culturais com e entre os migrantes, quando promovemos um diálogo sobre os costumes/cultura do povo brasileiro em relação à medicina caseira. Pudemos, então, conversar sobre a ingestão de chás feitos com ervas medicinais, conhecidos como “chás caseiros” no Brasil. Se, conforme Teixeira (2013), toda língua é cultura, por que não possibilitar as trocas culturais no ambiente de aprendizagem de uma segunda língua? A autora entende que o desconhecimento da cultura de um povo (principalmente da língua que se quer aprender) pode gerar mal-entendidos que ocorrem, não em virtude de falhas de teor linguístico, mas sim pelo desconhecimento cultural de termos próprios de uma e de outra cultura.

Por isso, sempre que um estudante questionava o significado de uma palavra ou expressão, procurávamos situar a explicação, relacionando-a com possíveis contextos de uso. Entendemos que, nesse processo de ensino de PLAc, uma abordagem da língua apenas estrutural não daria conta de atender às necessidades desses alunos; era preciso ir além, de modo que a palavra explorada passasse a incorporar não só o vocabulário do aprendiz, mas principalmente as suas ações. Nas palavras de Martins (1997), quando o indivíduo recebe do meio social o significado

de determinada palavra, não apenas o interioriza, mas promove nele uma síntese pessoal, impregnando-o com seus valores socioculturais.

A partir dessa compreensão, entendamos que o diálogo estabelecido com Est.11 sobre “chás caseiros”, além de ampliar seus conhecimentos relacionados à LP, propiciou-lhe uma maior inserção na cultura do povo brasileiro.

4.3.4 Aulas com o tema gerador Cartão do SUS: O que é e para que serve?

Os dois encontros que envolveram o tema “**Cartão do SUS: O que é e para que serve?**”, ocorreram nos dias 20 e 30 de maio de 2017, quando estiveram presentes seis estudantes. O tema gerador se justificou por ser uma das maiores urgências para o atendimento na área da saúde pública para os migrantes haitianos. Para atender a essa necessidade, selecionei textos informativos sobre o que é o Cartão SUS, para que serve, direitos que o cartão possibilita, regras para os atendimentos, unidades de saúde, hospitais, UPAs, Campanhas de vacinação, e quais são os serviços da área da saúde pública que o cidadão tem direito. Os recortes de textos estavam ilustrados com imagens, para facilitar o entendimento do assunto, e foram extraídos do site www.saude.gov.br, conforme apresentado no Excerto 9:

Excerto 9

Professora: muito bem. Então para a aula de hoje eu trouxe um outro texto que explicará sobre o que é o Cartão **SUS**, para que serve, e quais os serviços da área da saúde pública que as pessoas têm direito, com o Cartão SUS. (acesso, então, a página da internet <http://www.saude.gov.br/sistema-unico-de-saude> que apresenta de forma resumida sobre o SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE SUS).

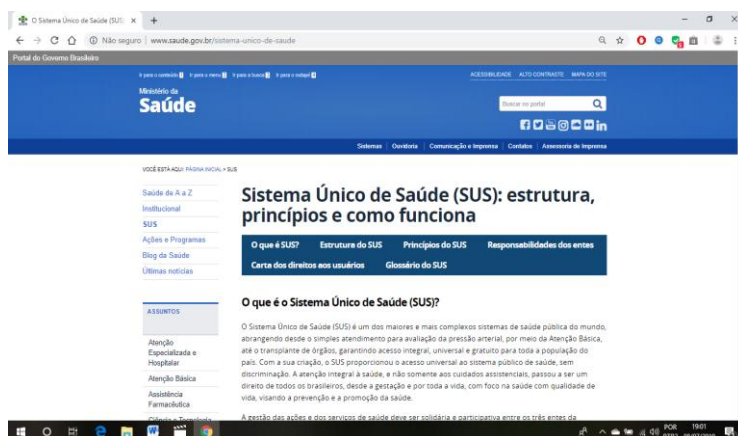
Professora: Por que “Único” o que é Sistema Único de Saúde?

Est.1: Porque é só ele.

Professora: Isso Est.1, porque só tem ele, é o único sistema gratuito, público no Brasil. O que é gratuito?

Est.2: De gracias.

Professora: Isso, é de graça, a pessoa não precisa pagar. (Apresento uma página da internet que explica sobre o SUS).



Professora: Vamos ler essa primeira parte até a palavra país. Aí vocês vão observando e selecionando no texto que vocês têm em mãos, as palavras que vocês não entenderam, pode ser? (Faço a leitura em voz alta, enquanto o grupo de estudantes acompanha no texto impresso).

“O Sistema Único de Saúde (SUS) é um dos maiores e mais complexos sistemas de saúde pública do mundo, abrangendo desde o simples atendimento para avaliação da pressão arterial, no ambulatório, até o transplante de órgãos, garantindo acesso integral, universal e gratuito para toda a população do país”.

Professora: Conseguiram entender o texto até aqui?

Est.9: Sim, só tem palavras muito diferentes.

Professora: Muito bem, e vocês sublinharam as palavras diferentes, que vocês não conhecem?

Est.9: Sim, a palavra abrange?

Professora: abrange significa nesse contexto, todos os atendimentos, as necessidades que o paciente possa ter. Desde ir lá no posto de saúde só para medir a pressão, com aquele aparelho que as enfermeiras colocam no braço da pessoa para medir a pressão, até a um internamento no hospital para fazer uma cirurgia, uma operação grande de transplante de órgãos, por exemplo. Então ele agrange, ele ajuda na maioria das necessidades do paciente.

Professora: Entenderam essa parte?

Est.9: Sim, e a palavra ambulatório?

Professora: Ambulatório, no hospital, é aquele lugar que faz um atendimento mais rápido, um atendimento de emergência para pessoas que não precisam ficar internadas, por isso o nome ambulatório, que vem de ambulante, pessoas que vão ali, recebem o tratamento, um curativo, medir a pressão, ou outro atendimento rápido e saem dali sem precisar internar, ficar em uma cama de observação, entenderam? É para atendimento de emergência.

Professora: Conseguiu entender?

Est.9: Sim, entendi.

Est.2: E o que é emergência?

Nesse recorte do tema “Cartão do SUS: O que é e o que serve?”, houve uma participação bastante intensa de pelo menos três dos seis estudantes que estavam presentes nas aulas. A discussão sobre o assunto foi acontecendo na medida em que fazíamos a leitura do texto. Alguns colaboraram com a leitura e, a cada trecho lido, parávamos para interpretá-lo e esclarecermos termos ou palavras que envolviam o tema.

Consideramos que o interesse pelo tema se justifica pela necessidade que cada migrante tem de buscar o atendimento do SUS, em algum momento. Assim, é fundamental que conheça seus direitos e deveres, uma vez que passa a ser mais um cidadão na sociedade. No Excerto 9, observamos as dificuldades no entendimento de palavras como “abrange”, empregada no sentido da cobertura de atendimento que o sistema possibilita para os cidadãos residentes no Brasil; e “emergência”, no sentido da eventualidade de atendimento no ato da ocorrência. Para dirimir essas dúvidas, usamos exemplos que fazem parte do cotidiano deles, pois, no contexto de sala de aula de PLAc, cabe ao professor promover discussões que possibilitem ao estudante estrangeiro a clareza no uso da língua, a partir de exemplos que se aproximem de suas vivências. É de fundamental importância o entendimento, não só das palavras geradoras no tema abordado, mas também a ciência de seus direitos e deveres para com os serviços do SUS no país. Nesse sentido, Freire (1987[1970]) afirma ser vital que os professores desenvolvam nos estudantes a “consciencialização” no sentido de tomada de consciência, através de uma reflexão crítica e profunda do papel de cada um no entendimento e, por conseguinte, na transformação do meio em que se encontra. Assim sendo, “[...] a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico, pelo processo da interação social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1979], p. 34). Como já dito anteriormente, para que um signo seja apreendido, é importante que se estabeleça relações com outros signos já conhecidos e vivenciados nas práticas cotidianas.

Ainda sobre a importância do tema observado no Excerto 9, Esperança (2006) afirma que os adultos, ao procurarem a formação, têm uma visão pragmática do que pretendem com a sua aprendizagem, e no entender deles “[...] só interessa aprender se o saber resultante tiver uma aplicação ao real e permitir resolver situações” (ESPERANÇA, 2006, p. 60). Logo, não basta ensinar a estrutura linguística (fonemas e morfemas) de uma palavra ao estudante estrangeiro, desvinculada de contextos do uso real; precisamos carregar essa palavra de ideologias, valores, verdades etc. Precisamos carregar essas palavras de vozes, de discursos, sempre na relação de que procede de alguém e se direciona para o outro com algum propósito discursivo.

4.3.5 Aulas com o tema gerador Dengue – cuidados. Na minha casa também tem?

Para explorar tema gerador sobre a dengue, foram necessários três encontros que ocorreram nos dias 06, 13 e 20 de junho de 2017, quando estavam presentes, no primeiro dia, oito estudantes, no segundo encontro, cinco e no último encontro 10 estudantes. A necessidade de explorar esse tema não é menos importante que os demais. É de conhecimento geral que o problema de saúde causado pela dengue assola o país. Dessa forma, discutir essa temática em forma de aula com o grupo de migrantes é de fundamental relevância até para orientá-los quanto aos cuidados nesse sentido.

O material didático que utilizamos na exploração do tema foi uma cartilha informativa sobre a dengue, distribuída nos postos de saúde do município e da região. Iniciamos a reflexão perguntando aos estudantes haitianos se no país de origem deles existem muitos mosquitos (pernilongos) que causam doenças.

Excerto 10

Professora: Lá no Haiti tem muito pernilongo?

Est.1: Pernilongo? Que é?

Professora: Pernilongo é um inseto que pica as pessoas.

Est.9 Ah é mostica.

Professora: Mostica? No Haiti vocês chamam de mostica? OK.

Professora: Aqui no Brasil tem um tipo desse mosquito, que vocês chamam lá no Haiti, de mostica, que chamamos de mosquito-da-dengue ou pernilongo da dengue, porque ele tem pernas longas. O nome científico dele é *Aedes aegypti* (Mostro-lhes a imagem do mosquito no livreto sobre dengue, distribuído nas unidades de saúde de Toledo e região).



Fonte: Cartilha do SUS (p.2)

Professora: Entenderam até aqui?

Est.9: Sim, entendi.

Professora: Agora repitam essas palavras – transmissão – dores nas articulações – febre alta – sintomas da dengue – sintomas de gripe – picada do mosquito – dengue hemorrágica. (Todos repetiram)

Professora: alguém não entendeu alguma palavra que a professora falou?

Est.3: Dores nas articulações?

Professora: As articulações são essas. (Mostro-lhes nas mãos e braços as articulações).

Est.3: Ah sim, les articulaires.

Professora: Les articulaires em francês?

Est.7: Sim, francês e créole também.

Feita a introdução oral do tema, alguns dos alunos colaboraram na leitura de trechos da cartilha que explicava sobre o problema da dengue. Após cada trecho lido, era feito um diálogo com o grupo, descortinando-se o conhecimento das palavras geradoras e o entendimento da situação do problema da dengue na sociedade brasileira. Na sequência das discussões, o grupo fez algumas atividades de pronúncia de algumas palavras geradoras, conforme apresentado no Excerto 1.

Nesse trecho, podemos constatar a riqueza multicultural que se desponta no diálogo sobre o problema da dengue. Ao mesmo tempo em que estão aprendendo a LP, aprendemos também a língua deles. Nesse sentido, há uma troca multicultural, o professor aprende com o aluno e vice-versa. Nessa perspectiva, a cultura é entendida como um processo, discutido em contexto de sala de aula, possibilitando experiência de trocas culturais construídas pelos estudantes, além de outras experiências em seu entorno no próprio ato comunicativo. Para Teixeira (2013), no mesmo espaço de aprendizagem coexistem múltiplas culturas, pois muitos aprendentes trazem consigo uma variedade de culturas que possibilita um enriquecimento no aprendizado de ambas as partes. Outro exemplo relevante para nossa análise, no sentido das trocas multiculturais em sala de aula, está no trecho a seguir:

“Est.3: Dores nas articulações?

Professora: As articulações são essas. (Mostro-lhes nas mãos e braços as articulações).

Est.3: Ah sim, les articulaires.

Professora: Les articulaires em francês?

Est.7: Sim, francês e créole também.”

Considerando a interpretação de Freire (2003[1992]) para esse contexto de aprendizagem, em que o “educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogos com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2003[1992], p. 79), a sala de aula de PLAc torna-se, assim, um lugar de encontros multiculturais. Assim sendo, “não existem pessoas sem conhecimento. Elas não chegam vazias. Chegam cheias de coisas. Na maioria

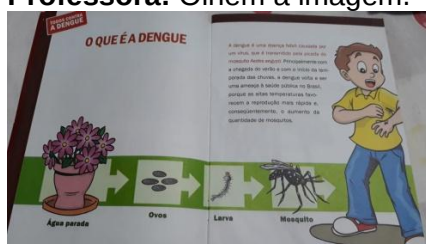
dos casos trazem junto consigo, opiniões sobre o mundo, sobre a vida” (FREIRE, 1987[1970], p. 56). Nessa interação, portanto, o professor aprende também com o aluno.

No âmbito da educação multicultural, Nunes (2004) orienta que a interação com a diversidade cultural e étnica precisa ser feita com respeito, no sentido de conhecer e dialogar com os sujeitos/aluno, reconhecendo seus aspectos positivos, desfazendo-se preconceitos étnicos e raciais, ao mesmo tempo em que se lhes possibilita “iguais oportunidades de integração social e de acesso aos bens essenciais para todos, independentemente das diferenças” (NUNES, 2004, p. 38).

Na sequência da discussão do tema, exploramos a imagem que consta no Excerto 11:

Excerto 11

Professora: Olhem a imagem.



Fonte: Cartilha do SUS (p. 8).

Professora: Olhem a figura. Nas nossas casas temos plantas e colocamos água na planta. Observe o prato que está embaixo da planta. Quando colocamos muita água, ela sobe e fica com esse prato cheio, e a água fica ali parada, às vezes dias, até evaporar, até sair. O mosquito da dengue fica procurando exatamente esses lugares de água parada para por seus ovos.

Est.10: Ele pode mora aqui (Estudante ri).

Est.9: O que é evaporar?

Professora: Evaporar significa a água secar naturalmente. Se jogarmos água na calçada e não secar, no outro dia já estará seco, porque ela evaporou.

Est.9: Sim, entendi.

Professora: Agora vamos entender essa parte aqui: “**acabe com a água parada, antes que a dengue acabe com você**”. O que isso significa?

Est.3: Se não acabar mosquito, ele picar você e transmitir a doença e você pode morrer.

Professora: Isso mesmo, se eu contrair a dengue hemorrágica, eu posso morrer sim, porque o estado da pessoa fica muito grave.

Professora: Na nossa região já tivemos muitos casos de pessoas que morreram de dengue, por isso, temos lei que exige mantermos limpos nossos quintais. E quem não cumprir a lei, paga uma multa muito alta. Então têm algumas pessoas que andam nas ruas, chegando nas casas para olhar os quintais. Esses são os agentes da dengue.

Est.9: Sim, são as pessoas do ministério da saúde.

Professora: Sim, são as pessoas que vão fiscalizar as casas. E se encontrar água parada e nessa água ter foco de mosquito, a pessoa vai ser multada, vai pagar a

multa. Porque o compromisso precisa ser de todas as pessoas, não é certo cuidarmos do nosso quintal, e o vizinho que mora ao lado de nossa casa, não cuidar do quintal dele.

Est.7: Se nossa casa não ter mostica e ter lá casa dele?

Professora: Ai a fiscalização poderá multa-lo.

Est.9: Que é multa?

Professora: Multa é um documento, um papel que a pessoa fiscal, na hora que ela encontra água parada no quintal, ela preenche esse papel, que é uma notificação, e a pessoa que recebe terá que pagar um valor bem alto em dinheiro. Isso é a multa.

Est.9: Entendi, precisar pagar dinheiro.

Est.1 - Tenho uma pergunta. Como chama uma cosa usada para colocar água para lavar, não é balde, é uma cosa maior? uma cosa mui grande e mui pesada. Parece com balde mas não levanta, fica só em um lugar?

Professora: Ah sim, entendi o que você está querendo saber. Isso é um a cisterna ou caixa de água.

Est.1 - Na casa onde eu mora, ter um desse e ter um pouco de água dentro com esses coisa preta dentro.

Professora: E essas coisas pretas se mexem?

Est.1 - Sim, se mexe e eu joga cloro dentro ai eles morem. Eu falar pro meu marido, cada vez que chove, eu pegar um pano e seca água.

Nesse trecho da aula, podemos constatar um diálogo espontâneo e muito comum no dia a dia das pessoas: a situação da proliferação do mosquito da dengue, a questão da falta de cuidado com água parada nas residências e o risco de ser multado. A cada trecho de leitura, e a cada imagem visualizada, muitas dúvidas sobre palavras surgiam. No diálogo são descritos parte do nosso ambiente doméstico, dos nossos hábitos, da nossa necessidade de mudança de hábito, aliados à questão dos cuidados na prevenção da dengue. Na sequência do diálogo, no recorte apresentado, palavras geradoras vão se destacando e despertando o interesse dos aprendentes em conhecê-las na LP, como o caso das palavras “evaporar”, “multa”, “cisterna”.

Destacamos, nesse excerto, um exemplo de PLAc, pois nesse contexto de ensino para migrantes, segundo Ançã (2008), o ensino da língua relacionado a aspectos sociais e culturais do país no qual se encontram é uma via poderosa de integração dos estrangeiros, garantindo-lhes autonomia e harmonia social. Nesse sentido, a autora ressalta que “não existe plena e inteira cidadania sem a posse da língua do país onde se vive” (ANÇÃ, 2008, p. 74), desde que essa posse esteja associada à cultura dessa nação.

Nesse sentido, dialogar sobre a problemática da dengue em nosso país, estado e, sobretudo, na cidade onde vivemos é de extrema relevância, pois é uma forma de fazer com que esses alunos sintam-se cidadãos dessa sociedade, além de

igualmente responsáveis por ela. Na mesma prática dialógica da aquisição da língua-alvo, o grupo recorre, muitas vezes, à relação com sua língua materna, para melhor entender a pronúncia e o sentido das novas palavras, seja as do tema gerador sobre a dengue ou as que se organizam semanticamente o entorno do tema. É o que podemos perceber no Excerto 2, com as palavras geradoras “evaporar” e “multa”.

Nessa dinâmica está o processo do conhecimento das palavras geradoras do tema trabalhado, que, aos poucos, vai aumentando o repertório vocabular dos migrantes. Essa dinâmica dá acesso ao sentido da língua e da cultura-alvo, pois a cultura, sendo um processo de construção na pessoa que se insere em um espaço fora de seu país, a medida que vivenciar os significados, conceitos, formas de viver, de proceder próprios desse novo espaço, passa a incorporá-los e torna-se, com o passar do tempo, detentor desses costumes e formas culturais próprias do local.

Conforme argumenta Bakhtin/Volochínov (2004[1929]), onde quer que o sujeito se encontre na sociedade, na presença de outros, a interação será inevitável, e se dará pela palavra que ele usa. É por ela que apresentará suas vontades, suas crenças, suas vivências, seus valores e, de igual forma, e com ela que lutará pelos seus direitos, defenderá sua classe e apresentará suas ideologias.

Para Martins (1997), a interação acontece de forma ativa. A partir do contato com a cultura diferente, o indivíduo recebe determinados significados, e, com sua ação, transforma esses em conhecimento. Assim sendo, reconhecer os significados e conceitos convencionizados em uma cultura diferente, e interiorizá-los, promove uma síntese pessoal capaz de ocasionar transformações na própria forma de pensar. As maneiras diversificadas de pensar são construídas com outros sujeitos, pois “a dinâmica da interação intercultural permite a apropriação/internalização do saber e do fazer da comunidade em que o sujeito se insere” (MARTINS, 1997, p. 188).

Nesse sentido, a proposta de ensino de LP, como se organiza a partir de temas que fazem parte de forma significativa no cotidiano dessas pessoas e os orienta sobre as questões que abordam os cuidados com a própria saúde, vem ao encontro da Pedagogia Crítica proposta por Paulo Freire (1987[1970]), que permite uma ação intercultural da língua. Conforme aponta Maher (2007), “o empoderamento desse grupo, depende, não apenas de seu fortalecimento político

ou da existência de legislações a eles, favoráveis, mas também da educação do seu entorno para garantir esse respeito” (MAHER, 2007, p. 255).

4.3.6 Aulas com o tema gerador Alimentos e comidas típicas do Brasil

O tema gerador “**Alimentos e comidas típicas do Brasil**” foi trabalhado nos dias 11 de julho e 01 de agosto de 2017, quando estiveram presentes 11 estudantes. Esse tema se justificou pela possibilidade de os migrantes poderem conhecer o nome dos alimentos mais comumente usados no dia a dia das refeições, além de saberem sobre quais são alguns dos “pratos” típicos da cultura brasileira. Saber o nome dos alimentos implica ter uma interação maior nos locais em que se comercializam esses alimentos, além de entender também o próprio *ticket* de compras do supermercado, após fazer a compra.

O material didático envolvendo o tema organizou-se a partir da figura que consta no Excerto 12. Iniciamos a exploração do tema com um diálogo sobre os alimentos mais comuns no Brasil e no Haiti, tanto sobre hortaliças como frutas, legumes e carnes.

Excerto 12

Professora: Nessa aula, vamos estudar sobre alimentos muito comuns no Brasil. Então a professora vai mostrar imagens de alimentos com seus nomes. O primeiro quadro de imagens será sobre legumes e verduras. A professora vai falar o nome, apontando em cada um deles, e vocês vão repetir, ok.



Professora: Agora vamos fazer a seguinte atividade: cada um vai escrever um pequeno texto explicando de que salada gosta mais. Explique no texto como você faz essa salada. Depois, aquele que se sentir à vontade, poderá vir aqui na frente explicar em português, sobre sua salada. Pode ser?

Est.9: Sim professora, pode ser.

(Dou-lhes um tempinho para a atividade ser feita)

Professora: Muito bem, podemos começar? Quem gostaria de vir aqui na frente explicar sobre sua salada?

Est.2: Eu posso ir

Professora: Ok, pode vir Est.2.

Est.2: Eu gosto tomate com pimento vermelho, também eu gosto, ah com shibola, eu gosto também mostardá, cenoura também, e berinçela cortado no meio com pescado, e gosto também de nova.

Professora: Nova? O que é nova? Tem aqui na imagem?

Est.3: Não, não tem

Professora: E tem no Brasil?

Est.3: Sim, tem supermercado.

Professora: Como é nova? Que cor é?

Est.9: É branco e parece com cenoura

Professora: Ah, é nabo?

Est.2: Isso, nabo, no Haiti é nova.

Esse recorte da aula apresenta a dinâmica de leitura feita pela professora, que, ao ler cada um dos nomes, aponta para o respectivo alimento, e cada um dos alunos repete os nomes. Após essa dinâmica, propusemos uma tarefa para que cada um escrevesse um tipo de salada, e depois, aquele estudante que se sentisse a vontade, poderia ir à frente, explicar, em português, como montou sua salada. Na sequência, a estudante Est.2 aceita o desafio de apresentar sua salada e ocorre, então, o diálogo sobre os tipos de hortaliças e legumes que utilizou em seu preparo, apresentando o legume que ela conhece por “nova” e que no Brasil é conhecido por “nabo”.

Consideramos que foi muito importante discutir esse tema, porque possibilitou tanto aos alunos quanto a nós, na condição de professora de PLAc daquela turma, ampliar nosso repertório linguístico e cultural. No contato com a língua e cultura do outro, temos a possibilidade de expandir nossa consciência, socializar nossa cultura e entender a cultura do outro. O conhecimento dos valores partilhados, das crenças dos grupos sociais de outros países e regiões, tais como crenças religiosas, costumes alimentares, histórias comuns etc. são

[...] essenciais para a comunicação intercultural, pois o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre ‘o mundo de onde se vem’ e ‘o mundo da comunidade-alvo’ produzem uma tomada de consciência intercultural (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 31, destaques no original).

De acordo com as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência, do Conselho da Europa (2001), é importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. Ademais, é enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do estudante. Com a consciência ampliada, o estudante consegue colocar ambas as culturas em contexto (CONSELHO DA EUROPA, 2001). E nessa aproximação, há a convivência, a solidariedade e o respeito pela condição do outro, assim como o reconhecimento de valores, costumes, representações simbólicas na mesma cultura ou entre culturas diferentes.

Como esse propósito, prosseguimos explorando o tema, conforme exemplo do Excerto 13:

Excerto 13

Professora: Agora olhem essa outra imagem aqui.

CHURRASCO = CARNE ASSADA



CARNE ESPETADA



ESPETO



CHURRASQUEIRA



CARNE ASSANDO



CARVÃO



BRASA

Professora: No Brasil, é muito comum as pessoas assarem carne, o que chamamos de churrasco, principalmente pela cultura gaúcha do povo do Rio Grande do Sul. Do churrasco vem o nome de churrasqueira, que é o lugar onde assamos a carne. E o carvão é essa imagem ao meio, que vocês estão vendo. Ele é pedaços de madeira queimada, que é vendido nos supermercados nesses sacos de papel. Colocamos na churrasqueira e ateamos fogo nele, depois que acende, vira brasa, aí a carne temperada é colocada na churrasqueira que está com o carvão em brasa, para assar.

Professora: Alguma palavra aqui vocês não conhecem o significado, ou que vocês não entenderam?

Est.5: Sim, o que é cultura gaúcha?

Professora: Cultura gaúcha são costumes das pessoas que moram no estado brasileiro chamado Rio Grande do Sul. Lá os homens vestem calças bem largas que eles chamam de bombacha, eles usam lenço no pescoço, as mulheres usam vestidos bem cumpridos e rodados e eles costumam cantar, dançar músicas da cultura gaúcha, que é a cultura deles, fazem churrasco e tomam chimarrão. Essa parte cultural que o Brasil tem, vem das pessoas do Rio Grande do Sul. Vou mostrar uma imagem dessa cultura para vocês. (Acesso a plataforma Google e mostro-lhes uma imagem da cultura gaúcha).



Nesse recorte, o diálogo maior se deu com relação às comidas típicas e aos movimentos culturais do Brasil, em especial, a tradição gaúcha do estado do Rio Grande do Sul, que cultiva o costume da carne assada no espeto, popularmente conhecida por “churrasco”, além do hábito de tomar chimarrão e ter danças músicas típicas com vestimentas específicas.

Conforme ressalta Lopez (2016), o ensino de PLAc deve ser conduzido pelo viés da interculturalidade, de modo que envolva duas dimensões de ação: o fortalecimento político dos deslocados forçados e a educação do entorno, de modo a contribuir para processos de (re)territorialização socialmente mais justos e dignos para essa população. Logo, ao falarmos de alguns aspectos da cultura brasileira, estamos dando condições aos migrantes de se sentirem inseridos na nação, abraçados e acolhidos por ela, uma vez que não lhes é negada a cultura desse novo lugar. Da mesma forma, têm a possibilidade de falar de sua cultura, de trazê-la consigo, de colocá-la em evidência, por meio de suas falas e de suas ações.

Para Nunes (2004), no espaço de sala de aula de ensino de língua, principalmente no contexto de povos migrantes em situação de vulnerabilidade, o modelo pluricultural é o que melhor orienta para uma dinâmica de respeito à diversidade cultural, valorizando a cultura e o jeito de ser do outro, integrando-o de forma acolhedora à cultura local, possibilitando a sua representatividade e o direito à participação na vida democrática, e ao exercício de uma cidadania mais ativa.

4.3.7 Aulas com o tema gerador: Boletim de Ocorrência – o que é e como fazer?

O tema gerador **“Boletim de Ocorrência – o que é e como fazer?”** se justificou por trazer uma orientação fundamental para a organização civil das pessoas, pois representa um documento oficial do país para registrar situações de extravios ou perdas de documentos ou, ainda, situações relacionadas a crimes ou

acidentes. Esse tema foi explorado nos dias 05 e 12 de setembro 2017, com a presença de cinco estudantes.

O material organizado para explorar esse tema foi composto por recortes de textos explicativos sobre o que é o Boletim de Ocorrência, para que serve e como fazê-lo, acompanhado de imagens que pudessem elucidar o conteúdo trabalhado com o grupo. No Excerto 14, exemplificamos parte dessa discussão.

Excerto 14

Professora: O assunto de hoje será sobre como as pessoas fazem aqui no Brasil, se elas perdem documentos ou são roubadas. Aqui temos que fazer um documento chamado Boletim de Ocorrência, mais conhecido por BO. Vocês já ouviram falar em BO?

Est.5: Sim, já ouvi, mas não sei o que é.

Professora: Então vamos ler um texto que vai dizer o que significa o BO. Est.4, Você gostaria de ler o texto sobre esse assunto, por gentileza?

Est.4: Sim, pode ler.

“Boletim de Ocorrência é um documento adotado pela Polícia Civil, pela Polícia Federal, pela Polícia Militar, pelos Bombeiros e pela GCM para registrar crimes, acidentes e infrações que acontecem no cotidiano. Esse documento é muito importante, pois garante que a solução dos problemas ou a constatação das infrações seja feita”.

Professora: Dessa parte de texto que você leu Est.4, tem alguma dúvida de palavras, vocabulário que você não conhece?

Est.4: Sim, civil, polícia civil e polícia militar não é igual?

Professora: Não, não é igual. Polícia civil é a polícia que atende nas delegacias, aonde as pessoas vão para registrar queixas de alguma coisa ruim que aconteceu. Por exemplo, se a pessoa foi roubada, foi agredida, e outras coisas assim. Os profissionais que trabalham na polícia civil não usam farda que é uma roupa específica, própria, aquela roupa que os outros policiais usam. Por exemplo, a polícia militar usa roupa de uma cor, a polícia federal usa roupa de outra cor, a guarda municipal também usa uma roupa própria, mas a polícia civil não, eles andam à paisana, significa que eles andam como nós, com uma roupa simples. A única coisa que eles usam é um colete preto para segurança, porque o colete é a prova de balas de tiro. Vou mostrar aqui uma imagem desses policiais para vocês entenderem a diferença. (Localizo no Google uma imagem para cada exemplo).

Professora: Então o boletim de ocorrência é um documento que todas essas polícias usam para registrar crimes, acidentes e infrações que acontecem no cotidiano. O que significa infrações, Est.4?

Est.4: Infrações... pode ser... não sei o que é infrações.

Professora: Infrações são coisas que as pessoas fazem de maneira ilegal, que não está certo. Como passar de carro no sinal vermelho e provocar um acidente, ou a pessoa roubar algo de alguém, ou furtar, ou brigar e agredir outra pessoa, e outros tipos de crimes.

Est.3: E o que é furtar?

Professora: Furtar é quando alguém entra em uma casa, por exemplo, não tem ninguém em casa, as portas estão fechadas e a pessoa abre a porta arrancando a fechadura ou quebrando a porta, e consegue entrar e roubar coisas da casa. Isso é furtar. E o roubo, a pessoa que rouba, toma da outra pessoa, relógio, carteira, e às vezes usando de violência contra a vítima que é a pessoa roubada, batendo ou ameaçando com uma arma. Entendeu?

Est.3: Sim, entendi.

Professora: Agora olhem essa parte aqui:

“Esse documento é muito importante, pois garante que a solução dos problemas ou a constatação das infrações seja feita”

Professora: O que significa a palavra “garante”, nesse contexto?

Est.4: Não sei o que é garante.

No tema **“Boletim de ocorrência – o que é?”**, a discussão também foi consideravelmente ampla, pois é uma das informações bastante importante para cada um dos migrantes, uma vez que é por meio desse documento que eles conseguem justificar, aqui no Brasil, a perda, o roubo ou o extravio de qualquer documento ou bem de outra natureza. Para esse tema, da mesma forma que os demais, buscamos apoio nos recursos multimidiáticos e multissemióticos, referenciando as diferenças, principalmente dos grupos militares que representam a segurança no país.

Conforme é possível observar no Excerto 14, estabelecemos um diálogo com os estudante à luz das informações do recorte de texto, que explica sobre o que é o BO e para que serve. Após a leitura do fragmento, houve também palavras geradoras, como “civil”, “polícia civil”, “polícia militar”, “infrações” e “furtar”, que suscitaram dúvidas. Observamos, assim, que as palavras geradoras estão ligadas ao tema geral em função da relação social que as sustenta, estão inseridas no contexto social dos aprendentes e abrigam uma pluralidade de engajamento numa dada realidade social, cultural, política etc., e, por conseguinte, estão dentro do discurso trabalhado na temática abordada (FEITOSA,1999).

Acreditamos, portanto, que o desenvolvimento das aulas de PLAC, com o apoio de recursos multimidiáticos, explicitando o funcionamento dos mecanismos legais de orientação no campo laborial, auxiliam o grupo no sentido de esclarecê-los quanto suas necessidades de reconhecimento nessa área. Conforme afirma Maher (2007), o diálogo instaurado pelo viés multicultural se faz necessário, e é por ele que o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado, e que relações mais equânimes podem ser construídas.

Dessa forma, o tema Boletim de Ocorrência resultou também em momentos de rica interação na sala de aula, cada um dos estudantes conseguiu contribuir com experiências até de cunho pessoal, como perdas e extravios de documentos que não sabiam como fazer para resolver aqui no Brasil. Nesse sentido, entendemos que os temas geradores selecionados e trabalhados a partir da metodologia proposta por

Paulo Freire fortaleceram o grupo de aprendentes para maior consciência política e social.

4.3.8 Aulas com o tema gerador Expressões Idiomáticas no Brasil

O tema sobre as “**Expressões Idiomáticas no Brasil**” foi explorado nos dias 17 e 24 de outubro de 2017, com a presença de oito estudantes, sustentado pela necessidade de, como migrantes que estão se inserindo em uma cultura diferente, entender os aspectos linguísticos dos falantes nativos, uma vez que se tratam de expressões que fazem parte da linguagem informal usada no cotidiano. Conforme explica Guzeva (2018), “Expressões Idiomáticas (EI), cristalizadas linguisticamente e culturalmente, constituem formas de significado que não podem ser interpretadas pelo simples sentido do léxico com a gramática” (GUZEVA, 2018, p. 56).

Para melhor explorar o tema, preparamos o material de apoio das aulas a partir de recortes de textos e imagens que explicitassem sobre cada uma das expressões selecionadas para trabalhar nas aulas. Destacamos no Excerto 15 alguns exemplos:

Excerto 15

Professora: Bem, nossa aula de hoje será sobre expressões que vocês ouvem no dia a dia, na conversa com pessoas brasileiras. Essas expressões são conhecidas na língua portuguesa, como expressões idiomáticas, que vem da palavra idioma = língua de um povo. Elas existem em todas as línguas e variam de país para país, de cultura para cultura. As expressões idiomáticas não são traduzidas no sentido literal. Olhem esse exemplo:

“Às vezes eu sinto vontade de **chutar o balde!**”.

Professora: o que significa isso? O que é chutar o balde?



Fonte: <https://www.estudokids.com.br/o-universo-das-expressoes-idiomaticas-brasileiras/>

Est.6: Balde é esse de colocar água?

Professora: Isso mesmo Est.6, nós usamos o balde para levar água, para limpar a casa por exemplo.

Est.6: E chutar é bater o pé?

Professora: Sim, no significado literal (real), chutar é bater o pé no balde, com força, aí o balde cai longe. Mas essa expressão não está no sentido literal, está no sentido figurado, no sentido que não é real...

Professora: Aqui vemos alguém chutando o balde. Mas na expressão idiomática que as pessoas falam, isso significa outra coisa. Alguém de vocês tem ideia do que isso significa?

Professora: Quando é que temos vontade de chutar o balde? Quando estamos felizes? Ou quando estamos tristes, chateados? Porque a ação de chutar o balde é uma ação agressiva, não é?

Est.4: Sim, quando pessoa está bravo.

Professora: Isso mesmo, a pessoa tem vontade de chutar o balde quando ela está muito brava. E nessa imagem, como está a pessoa?

Est.4: Não sei, mas pessoa está triste.

Professora: Isso mesmo Est.4, dizemos que vamos “chutar o balde” quando nos estressamos com alguma coisa, quando perdemos a calma, quando ficamos muito aborrecidos, chateados com alguma coisa, então chutar o balde significa desistir de fazer aquilo que está nos deixando tristes. Largar tudo e sair, isso significa chutar o balde. Entenderam?

Est.4: Ah, entendi.

Professora: Agora vamos ver outra expressão muito comum aqui no Brasil.

“Falar pelos cotovelos” - O que significa essa expressão?

Est.6: o que é cotovelo?

Professora: Cotovelo é essa parte da articulação que liga o braço do antebraço, aqui. (professora mostra a região do cotovelo para os estudantes)

Est.7: E como é fala pelo cotovelo?

Professora: Pois é, no sentido literal, real, isso não é possível né?

Olham a imagem:



Fonte: <http://debocaembocaatehoje.blogspot.com/2013/09/falar-pelos-cotovelos.html>

Professora: O que dá para ver na parte dos cotovelos, na imagem?

Est.6: Tem boca no cotovelo.

Professora: Muito bem, uma boca falando. Então a mulher que representa a imagem tem três bocas falando né? O que isso significa? Alguém que fala com três bocas?

Est.2: Uma pessoa que fala muitas coisas...

Professora: Muito bom Est.2, exatamente, é uma pessoa que fala muito. Então a gente diz que essa pessoa fala pelos cotovelos.

Nesse recorte, o diálogo foi sobre o que significa as expressões “chutar o balde” e “falar pelos cotovelos” em LP. Foi uma interação rica em que os estudantes migrantes se mostraram bastante interessados em entender essa forma de se expressar dos brasileiros, no dia a dia. A partir de uma combinação estável de palavras que contêm certo significado, exploramos essas unidades fraseológicas, cujo significado não se deduz de combinações dos componentes constituintes, mas das situações corriqueiras do dia a dia. De acordo com Guzeva (2013), na língua materna, o uso dos idiomatismos parece ser natural, uma vez que se justifica pelo prazer de apreciar o pitoresco, ressaltar o gosto trivial, dar força a expressão,

acrescentar sutileza a uma frase, enfatizar a intensidade dos nossos sentimentos ou adicionar humor e ironia ao que se diz ou se escreve.

Na interação a partir do tema com os aprendentes estrangeiros, houve um duplo desafio, o primeiro foi de ensiná-los o significado de algumas palavras geradoras, como “cotovelo”, para depois, explicitar a expressão na qual essa palavra estava inserida. Nesse sentido, para explicar expressões idiomáticas para os estudantes, nesse contexto de ensino aprendizagem, é fundamental recorrer ao uso de imagens para o entendimento da mensagem.

Para Teixeira (2013), a linha que melhor atende às exigências para a formação de um cidadão mais consciente é aquela que valoriza a reflexão e o posicionamento crítico diante dos fatos, pois privilegia a interculturalidade, reforçando o sentido de “língua como cultura” (TEIXEIRA, 2013, p. 81). Nesse contexto, o ensino das expressões idiomáticas vem ao encontro desse sentido, possibilitando aos estudantes perceberem essa prática da linguagem cotidiana.

Nesse diálogo sobre as interações comunicativas que os estudantes migrantes aprendentes de uma língua e cultura diferentes apontam como desafios no entendimento da língua, notamos a importância de uma ação norteada a partir do plurilinguístico, assim como o reconhecimento da diversidade e equidade linguística na aproximação do eu e outro (TEIXEIRA, 2013). Na mesma linha, podemos entender que “quando mudamos de uma língua para outra, mudamos não só nossas palavras, mas também os nossos gestos, o nosso tom de voz e a nossa maneira de ser” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 11).

Dessa forma, observamos que a língua de acolhimento, no contexto de ensino que propomos, ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Conforme esclarece Grosso (2010), “Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo” (GROSSO, 2010, p. 68).

4.3.9 Aulas com o tema gerador: *Alugar uma casa: como fazer?*

O tema “**Alugar uma casa: como fazer?**” foi de grande relevância no aprendizado do grupo de aprendentes migrantes, uma vez que aborda umas das necessidades de maior ocorrência no cotidiano dessas pessoas, por fatores como

estar no Brasil e precisar procurar um espaço para morar. Então, na maioria das vezes, esse espaço precisa ser alugado, e de tempo em tempo, as pessoas mudam de endereço. Logo, saber sobre como funciona a negociação, o contrato de locação, o que a lei brasileira determina sobre as questões de deveres e direito em uma transação de locação é de fundamental para o migrante.

Esse tema, portanto, estava direcionado às necessidades dos migrantes no que tange à sua organização social aqui no Brasil, já que, por muitas vezes, é razão de sérios conflitos por desconhecerem como funciona o contrato de locação, além de não saberem sobre os tributos que podem estar incluídos nesse esse documento, como despesas de Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), multas rescisórias, valores sobre manutenções do imóvel e outros. De acordo com informações dos próprios migrantes, muitos deles sentiram-se lesados financeiramente e desorientados em como proceder, em vários casos de rescisões de contratos de locações na cidade de Toledo e região.

O tema foi explorado nos dias 14 e 21 de novembro de 2017, e estiveram presentes nas aulas seis estudantes. Organizamos o material didático a partir de informações adquiridas com Instituições Imobiliárias sobre o que, em geral, é necessário para a locação de um imóvel. Destacamos, no excerto seguinte, parte dessas reflexões.

Excerto 16

Professora: Na aula de hoje vamos estudar sobre documentos que precisamos para alugar uma casa aqui no Brasil, principalmente se vamos a uma imobiliária para alugar. Às vezes, a pessoa que é o locatário, consegue alugar a casa negociando direto com o dono ou proprietário, que será o locador, mas tem vezes que a pessoa precisa procurar nas imobiliárias.

Professora: Então, a pessoa que aluga é chamada de locatário e o dono da casa é o locador. Entenderam essas duas palavras: **locatário** e **locador**?

Est.9: Pessoa que precisa alugar é locatário e pessoa que tem casa para alugar é locador?

Professora: Exatamente Est.9.

Est.2: o que é **negociando**?

Professora: Negociando vem do verbo negociar. Por exemplo, quando você vai à loja comprar um fogão e você não tem todo o dinheiro, aí você pede para a loja vender o fogão em parcelas, para pagar um pouco cada mês, e a loja aceita vender em parcelas. Isso é negociar. Você não tem dinheiro para comprar à vista, então você negociou para comprar em parcelas. Entendeu?

Est.2: Ah sim, entendi.

Professora: Para fazer a locação através das imobiliárias, precisa ter a documentação pessoal completa tanto do locatário quanto do fiador, e geralmente o fiador precisa ter imóveis quitados para servir de garantia na locação.

Est.5: O que é **fiador**?

Professora: Fiador é uma pessoa que, se você tiver problemas para pagar o aluguel certinho, o fiador terá a responsabilidade de pagar. É uma garantia que a imobiliária exige. Então, se você precisa de um fiador, você terá que procurar um amigo que aceite ser fiador, porque ele precisa ter certeza que você vai pagar certinho o aluguel, se não ele não aceita ser teu fiador, entendeu?

Est.9: Ele precisa confiança na pessoa.

Professora: Isso mesmo, ele precisa confiar na pessoa.

Est.9: O que é **imóveis quitados**?

Professora: Imóveis quitados significa ser dono de casa, de terrenos, de apartamento, e outros. Ele precisa ser dono, ser proprietário de pelo menos dois imóveis. Porque, um exemplo, se uma pessoa aluga uma casa de 800,00 reais, fica sem pagar aluguel por três meses, já dá 2400,00, e aí a pessoa não tem esse dinheiro. A imobiliária vai cobrar do fiador. Se ele não tiver, ele terá que vender um dos imóveis para pagar o aluguel, entendeu?

Est.9: Sim, entendi.

Est.7: A casa que alugo não é da imobiliária. Meu marido conversa direto com pessoa.

Professora: Ah, olha que bom. As vezes a gente encontra casas assim, para negociar direto com o proprietário.

Nesse trecho, o diálogo se deu acerca da orientação do significado de alguns termos específicos da área de locação, explanando ao aprendentes o mecanismo geral na prática de alugar um imóvel em imobiliária ou diretamente com o proprietário. O termos que mais suscitaram dúvidas, por parte dos aprendentes, foram “locador”, “locatário”, “negociando”, “fiador” e “imóvel quitado”. Nesse sentido, esclarecer ao estrangeiro acerca das informações necessárias a fim de que tenha autonomia em suas ações e movimentações na sociedade corresponde ao acolhimento que o país anfitrião necessita prestar.

Bernardo (2016) comenta, em sua pesquisa, que muitos dos migrantes que procuram informações sobre moradia, não entendem como funciona a locação do imóvel no Brasil: os valores e taxas a serem pagos, como água, eletricidade, internet, imposto, e a necessidade de recibo do que pagaram para garantia. Por faltar-lhes conhecimento sobre o assunto, tiveram sérios prejuízos ao serem enganados pelos donos de imóveis.

Segundo Maher (2007), temos que oportunizar ao migrante um multiculturalismo crítico no sentido de propor a instauração do diálogo entre as culturas, amenizando as relações de poder. É importante e necessário que ele saiba de seus direitos na sociedade em que se instala. E, para isso, são necessárias ações que possam orientá-lo, e o melhor caminho para essa orientação e esclarecimento, é proporcionar-lhe o conhecimento da língua local, dos costumes e a forma de organização social.

As pessoas estrangeiras necessitam, portanto, compreender minimamente o funcionamento das questões legais que permeiam a sociedade e a cultura do outro, para que haja uma relação harmônica entre as partes, no sentido de cumprimento de deveres, além de exigirem também seus direitos. Esse é um exercício de autêntica cidadania. Nessa aula, portanto, surgiram muitas perguntas sobre as condições de exigências para o sistema de locação no Brasil.

Assim sendo, a prática de ensino da LP orientada a partir da Pedagogia Crítica de Paulo Freire permite uma a condução de uma proposta de ensino de língua como instrumento de libertação e de autonomia para esses sujeitos. Nesse contexto, o papel do professor é de um mediador e não de um transmissor de conteúdos. Um mediador entre alunos e saberes sociais, em que, no contexto de ensino, os alunos aprendem com o professor, e ele aprende com os alunos (FREIRE, 1987[1970]). Nessa relação, há uma troca de saberes, de experiências entre a cultura brasileira com a cultura estrangeira, nesse caso, a haitiana. De acordo com o autor, essa troca precisa ocorrer no sentido horizontal (professor x aluno), e não no sentido vertical, em que somente o professor é detentor do conhecimento. Não é uma relação autoritária, e sim autoridade e diálogo, porque o professor precisa do conhecimento do aluno para o processo de aprendizado da língua-alvo se dar de forma satisfatória, para ambas as partes.

Conforme explicita Cavalcanti (2013),

As exigências na preparação para o atendimento a esse novo desafio de ensino seriam para uma formação complexa que focalizasse a educação linguística de modo sócio-histórico e culturalmente situado, que focalizasse também as relações intrínsecas e extrínsecas da língua estrangeira e da língua 1 do professor em formação. (CAVALCANTI, 2013, p. 212).

Nessa tarefa, precisamos considerar que os recursos multisemióticos, disponibilizados pela tecnologia, não são novidades para uma grande parte dos estudantes migrantes que usa o celular para quase toda sua comunicação no Brasil, buscando, nas plataformas de tradução (como o *Google tradutor*) um recurso para entender a língua local, em situações mais emergenciais. Dessa forma, nossa proposta de trabalho, a partir da Pedagogia Crítica de Freire, vem ao encontro desse desafio no ensino de LP para essa nova demanda de estudantes migrantes adultos,

em situação de vulnerabilidade, em um cenário desafiador que nos impele a pensar práticas pedagógicas que realmente façam a diferença na vida de cada um deles.

Após descrevermos e analisarmos excertos das aulas ministradas, a seguir, refletimos sobre os resultados alcançados.

4.4 REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS

Com este estudo, buscamos realizar uma pesquisa-ação que nos possibilitasse refletir sobre uma possibilidade de ensino de PLAc para migrantes haitianos, levando em consideração suas necessidades de aprendizagem, contempladas em um procedimento de ensino elaborado a partir de temas geradores, com práticas voltadas na relação intercultural em sala de aula, orientadas pela Pedagogia Crítica de Freire. Para atender a esse objetivo geral, propusemos, mais especificamente, a elaborar um procedimento de ensino de PLAc direcionado a um grupo de migrantes haitianos. Cumpre-nos, agora, analisar os resultados obtidos a partir da aplicação do procedimento elaborado, refletindo sobre os mesmos.

No decorrer das aulas, foi possível observar que alguns estudantes migrantes não falaram nenhuma palavra, como foi o caso de Est.8 e Est.12, somente assistiam e faziam as tarefas escritas, contando com o apoio dos colegas. Constatamos que esses, na maioria das vezes, faziam parte dos que tinham apenas concluído o Ensino Fundamental no Haiti e estavam há muito tempo fora dos bancos escolares, apresentando e apresentavam dificuldades também nas atividades que exigiam a escrita de pequenos enunciados, mesmo que essa escrita ocorresse na própria língua em que foram alfabetizados. A partir dessa realidade, a primeira constatação a que chegamos foi de que, antes de se formar um grupo para estudos da LP, é preciso separar grupos por nível de entendimento, pois os exemplos e os recursos multimidiáticos utilizados não eram suficientes para aproximar nossas explicações do conhecimento da língua que deveriam obter. Percebemos que, antes disso, havia uma lacuna na formação deles; nem todos davam conta de acompanhar os conteúdos conforme eram explorados.

Outra constatação foi relacionada à frequência dos estudantes, que não era constante. Alguns dos presentes no primeiro dia de aula se ausentaram da aula seguinte e retornaram somente na terceira semana. Já outros que não estiveram

presentes no primeiro encontro, vieram a partir da segunda semana, e assim iam alternando a presença nas aulas. Dessa forma, do início até o final das atividades, não mantiveram uma regularidade de participação, e como muitos dos temas geradores propostos foram trabalhados em mais de uma aula, para os que faltavam em um dos encontros do mesmo tema, perdiam a sequência das explicações e, por consequência, o conteúdo trabalhado.

As justificativas mais comuns dos faltantes eram as seguintes: uns alegavam residirem muito longe do local do curso (uma vez que para o trabalho vinham próximo do horário de entrada, com o ônibus da própria Indústria que passava em seu bairro). Outros faltavam quando a folga do trabalho coincidia com a aula, então diziam que nesse dia de folga não poderiam vir para a aula porque precisavam organizar as atividades domésticas, como lavar roupa, já que trabalhavam nos demais dias. Outros ainda alegavam estar muito cansados do trabalho para virem mais cedo, já que a aula acontecia das 10h às 11h30min, e, após o curso, recebiam almoço no próprio local e permaneciam na Indústria até dar o horário para iniciar o trabalho. Ainda tinham os que justificavam a ausência por terem esquecido a aula. Porém, aqueles que mais interagiam nas discussões dos temas, tiveram poucas ausências, mesmo que enfrentassem dificuldades semelhantes aos demais para frequentar as aulas. Nesse sentido, podemos observar que o interesse em participar de um estudo mais sistematizado da língua-alvo é bastante relativo entre os integrantes do grupo.

Constatamos, ainda, que o ensino de PLAc para um grupo de migrantes, adultos, trabalhadores, em situações de grande vulnerabilidade, demanda do docente, além de conhecimento sobre essa língua-alvo, uma postura afetiva no tratamento com esses estudantes, também uma base de conhecimentos em outras áreas, como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia e outras. Muitas vezes, os alunos chegam à aula, conforme aponta Freire (2003[1992]), com outras questões que sobrepõem à necessidade do aprendizado da língua.

No caso do trabalho que desenvolvemos com este grupo, em alguns momentos, exploramos conhecimentos relativos à área de ciências, especialidades médicas, geográficas, área jurídica, saúde, e outras, como o funcionamento do Boletim de Ocorrência na polícia civil, o funcionamento da fiscalização sobre dengue na prefeitura, os critérios para locação de imóveis em imobiliárias, e outros conhecimentos que buscamos na internet, em sites oficiais ou materiais de fontes

seguras, que pudessem nos auxiliar com informações confiáveis para melhor preparar os conteúdos das aulas.

A proposta para o ensino de PLAc a partir da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, portanto, pode contribuir de forma bastante relevante, não só no aspecto de conhecimento da LP, mas também no entendimento pragmático de muitas informações necessárias para o trabalho e outras necessidades do dia a dia, além das reflexões que objetivaram despertar nessas pessoas o olhar crítico sobre as questões referentes à sua condição no Brasil.

O primeiro tema, **“Alfabeto da Língua Portuguesa”**, serviu para trabalharmos a pronúncia das letras do alfabeto da LP, discutindo-se, inclusive, sobre os dialetos regionais no Brasil. O tema **“Espaço Geográfico”** teve o objetivo de dialogar sobre o espaço geográfico, o lugar de origem de onde vieram até chegar ao Brasil, a fim de desenvolver a consciência geográfica dos aprendentes. O mesmo objetivo se manteve com o segundo tema sobre **“Bairros da Cidade. Onde estou?”**.

Os temas **“Partes do corpo, principais doenças”**, **“Área Médica”**, **“Cartão do SUS – o que é e a que tenho direito”** interessaram bastante ao grupo, pois vieram ao encontro de uma das principais necessidades no uso da LP aqui no Brasil, uma vez que a maioria já havia passado por experiências de consultas médicas ou atendimentos em postos de saúde e não conseguiram interagir de forma clara, explicando aos profissionais da área médica o que estavam sentindo. Na experiência de discutir com o grupo sobre as temáticas ligadas à saúde, constatamos que essa área causa uma grande preocupação em todos eles, pois não se sentiam seguros em buscar o atendimento nas unidades de saúde, porque não sabiam a que tinham direito, além de não conseguirem uma comunicação clara.

Outros temas que despertaram bastante interesse ao grupo foram **“Comidas típicas no Brasil”**, **“Carteira de trabalho”**, **“Boletim de Ocorrência”**, **“Dengue – cuidados”**, **“Folha de pagamento e outras informações da empresa”**, **“Expressões Idiomáticas no Brasil”**, **“Expressões cotidianas”** e **“Alugar uma casa – como fazer?”**. Em cada um desses temas notamos a atenção dos aprendentes e a necessidade de trazer situações de vivências no contexto que estava sendo discutido. No tema sobre **“Comidas típicas no Brasil”**, alguns deles contaram sobre seus pratos preferidos e como prepará-los. Houve uma excelente interação dos participantes da aula, nas dinâmicas propostas, conforme apresentado na análise desse tema.

Com relação ao tema **“Carteira de trabalho”**, o interesse maior dos participantes foi em saber como funciona a questão da aposentadoria no Brasil, e ficaram admirados com a informação de que o registro na carteira e o desconto de INSS serve também para o trabalhador, em caso de acidente, permanecer de recuperação em casa, e continua recebendo seu salário pelo INSS. Da mesma forma, a informação sobre outros benefícios, como a licença maternidade que as mulheres também têm direito no Brasil, quando estão trabalhando com carteira registrada.

O tema **“Boletim de Ocorrência”**, após a explicação do que era e para que servia, a atenção maior foi de um dos aprendentes que extraviou seus documentos e não sabia como pedir segunda via. Então, o exemplo dele foi usado para o acesso ao site Boletim de Ocorrência on-line, para explicar aos participantes da aula como ele poderia preencher o BO para resolver seu problema.

O tema **“Dengue – cuidados”** também foi bastante trabalhado, pois o fato de no Brasil existir a fiscalização do setor de Vigilância Sanitária, em muitos municípios, e ter multa para casos omissos nos cuidados, essa informação despertou bastante interesse no grupo em entender tanto o problema de saúde quanto a questão da multa que pode ser aplicada, pois, de acordo com os depoimentos dos aprendizes, os agentes da dengue já passaram em suas casa diversas vezes.

No tema **“Folha de pagamento”**, o interesse maior foi em entender os descontos que são feitos na folha, como INSS, Sindicato, e outros descontos, como vale transporte e vale alimentação, e também o que significava FGTS. Muitos deles não entendiam porque a proposta salarial era de um valor (salário bruto), mas o que recebiam ficava menor (salário líquido com descontos). Nesse sentido, a aula também teve uma grande relevância, no esclarecimento sobre essas questões.

Os temas **“Expressões Idiomáticas no Brasil”** e **“Expressões cotidianas”** foram também de grande interesse para o grupo que participou das aulas, pois, ao mesmo tempo em que despertou interesse em entender o sentido das expressões que ouvem no dia a dia, perceberam que essas expressões não podem ser entendidas no sentido literal e alguns tiveram dificuldades para entendê-las no sentido figurado.

As expressões cotidianas foram trazidas por eles no decorrer das aulas de outros temas, principalmente porque alguns estavam angustiados para saber o que significam as expressões “né”, “tá”, “daí”, e outras. Essa aula também teve uma

excelente interação, pois alguns estudantes passaram a relatar conversas com colegas brasileiros que usavam esse tipo de expressões e os migrantes não sabiam o que significava.

O tema **“Alugar uma casa – como fazer?”** foi igualmente relevante, e, a exemplo dos demais, também houve relatos de situações conflitantes, em que migrantes, por não entender o que significava “taxas de IPTU”, saíram no prejuízo, no final do contrato. Esse tema foi de grande relevância no sentido de esclarecer como funcionam as questões legais sobre contratos de locação no Brasil, quais são os critérios exigidos nas locações feitas por imobiliárias, o que representa o fiador e a importância do contrato de locação.

Já os temas **“Alfabeto da língua portuguesa”**, **“Automedicação - o que é?”**, **“Propagandas, Folders, Panfletos”** e **“Entrevista de emprego”** não despertaram tanto interesse como nos demais temas citados. A impressão sentida nesse aspecto é de que esses quatro temas abordaram conteúdos que não eram de maior necessidade para o grupo naquele momento.

Nos recortes dos materiais que elegemos para a apresentação de cada um dos temas discutidos e interpretados nas aulas propostas para o grupo, o uso dos recursos multimidiáticos, utilizando textos multissemióticos, foi de grande relevância para o entendimento do tema explorado. Essa estratégia de trabalho foi utilizada em todas as aulas organizadas a partir dos temas geradores. Conforme explicam Rojo e Almeida (2012), se a sociedade hoje convive com essa diversidade de recursos multissemióticos, por que não explorá-los na sala de aula? Foi isso que tentamos fazer ao organizar nosso material didático. E, nesse sentido, podemos dizer que conseguimos envolver mais os alunos, aproximá-los da compreensão que lhes era importante naquele momento, tanto no que diz respeito ao uso da língua quanto à sua relação com aspectos culturais que são próprios do nosso país.

No trabalho do ensino de PLAc para o grupo de migrantes foram utilizados uma variedade de textos multimodais (textos e imagens), a partir de cada tema gerador, a exemplo dos temas “Espaços Geográfico” – mapas; “Cartão do SUS” - hipertexto com imagens; “Dengue” – cartilha com texto e imagens, distribuída nas Unidades de Saúde; “Carteira de trabalho” – hipertexto da Internet; “Boletim de Ocorrência” – hipertexto da Internet. Esses são alguns exemplos dos 17 temas geradores que foram trabalhados à luz da Pedagogia Crítica de Freire. Procuramos,

assim, seguir os procedimentos sugeridos pela pedagogia crítica, conforme explica Feitosa (1999),

Cada palavra geradora deverá ter a sua ilustração que por sua vez deverá suscitar novos debates. Essa ilustração (desenho ou fotografia) sempre ligada ao tema tem como objetivo, a "codificação", ou seja, a representação de um aspecto da realidade, de uma situação existencial construída pelos educandos em interação com seus elementos. (FEITOSA, 1999, p. 47).

Finalmente, no que diz respeito às políticas linguísticas que necessariamente se fazem presentes no ensino de PLAc, constatamos, em nossa pesquisa, que são mínimos os movimentos governamentais no Brasil voltadas tanto para o ensino da LP para sujeitos migrantes adultos, quanto na oferta de cursos de formação para professores que atendem a essas pessoas.

Se, conforme Rajagopalan (2013), é preciso ter com o aluno estrangeiro o exercício da alteridade, no sentido de perceber como “eu” deve conviver com o “outro”. Deveria haver uma maior preocupação nos Estados e municípios, a fim de se pensar o que e como podemos fazer para acolher esse outro em nossas salas de aula. Todavia, essa não deveria ser uma preocupação isolada de grupos sociais como igrejas, ONGs, associações etc., mas de toda a comunidade responsável pela educação brasileira, já que o preparo e a formação dos docentes precisa estar atrelada às diversas realidades que encontramos em nossas salas de aula, seja com estudantes do ensino regular, seja atendendo a jovens e adultos em contextos fora das escolas. O docente de hoje trabalha em turmas multiculturais sob o ponto de vista étnico, linguístico, sexual, etário etc.

A partir dessa realidade, há a necessidade de promover uma formação que seja intercultural, em que o professor seja capaz de proporcionar aos estudantes a orientação para uma troca mútua entre as diferentes culturas copresentes no microespaço que é a sala de aula. “Só assim, se desenvolverá a compreensão mútua e se tornará possível aos grupos multiculturais trabalhar em conjunto em prol de projetos comuns” (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 44).

Nesse sentido, destacamos as dificuldades que encontramos por não ter uma formação adequada para trabalhar com esse público:

- (i) tanto na elaboração do material direcionado para essa realidade de ensino, no sentido de melhor compreender os contextos históricos, culturais, sociais desses estudantes, quanto na organização e execução das aulas com o grupo de migrantes;
- (ii) na necessidade de conhecer mais sobre as abordagens teóricas que orientam para uma dinâmica de ensino mais adequada a esse contexto de estudantes migrantes, adultos, em situação de vulnerabilidade;
- (iii) na mediação entre os saberes docentes, a partir dos temas geradores, e a problematização com o grupo das situações comunicacionais no cotidiano dos migrantes;
- (iv) na retomada dos conteúdos para os estudantes faltantes, na tentativa de entender as dificuldades que enfrentavam no aprendizado da língua e compreender, ao mesmo tempo, que tinham outras questões mais urgências do que esse aprendizado;
- (v) no *feedback* dos estudantes sobre as aulas. Na maioria das vezes, perguntávamos ao grupo se estavam entendendo bem, se estavam gostando das aulas, se esse aprendizado era útil nas situações comunicacionais do dia a dia, e todos respondiam que sim, que estavam entendendo bem os conteúdos, porém, apenas alguns apresentavam uma produção melhor nas interações e atividades propostas;
- (vi) na administração dos conteúdos para os que já tinham uma condição de entendimento maior em relação aos que apresentavam mais dificuldades no entendimento. Nesse sentido, ao final de algumas aulas, tínhamos a sensação de não ter atingido o aprendizado de todos os estudantes, pois os que tinham mais dificuldades permaneciam o tempo todo apenas ouvindo, sem interagir nos diálogos propostos.

Como afirma Rajagopalan (2011), precisamos mudar o enfoque da língua para a cidadania, assim as perguntas que poderemos fazer para o migrante que está incluso em nosso contexto social, e também para os responsáveis pela educação e formação de docentes de línguas, no país, são: para que esse migrante precisa aprender a língua estrangeira, no caso, o português? Quais as questões que estão direta ou indiretamente ligadas a esse aprendizado? Quais as consequências se não houver esse aprendizado? Essas e outras questões estão no âmbito das discussões

das políticas linguísticas do país, com relação ao ensino da LP para os migrantes ou refugiados.

Assim, entendemos que com uma prática de ensino de LP ancorada na Pedagogia Crítica de Paulo Freire é possível ampliar a capacidade de comunicação dos migrantes na sociedade. Todavia, esse ensino teria mais êxito se os profissionais docentes estivessem mais bem capacitados para entender essa realidade, que exige do professor, além da formação específica na LP, um entendimento também nas áreas da Antropologia, Sociologia, Política e Geografia, para compreender os contextos históricos, culturais e sociais dos migrantes que redesenham as comunidades contemporâneas em um processo multicultural e plurilíngue.

Para esse contexto de ensino plurilíngue, portanto, é relevante que o professor de LP para migrantes provenientes de outras culturas conheça um pouco mais sobre a cultura e a língua de seus estudantes, entenda a identidade dos sujeitos aprendentes, se pergunte os porquês desse sujeito precisar aprender a língua estrangeira, e como posso ajudar para que esse aprendizado aconteça. Como professores, precisamos ter consciência do nosso papel frente a esse aprendizado; por isso, a necessidade de discutir com o próprio sujeito sobre suas necessidades, no aprendizado da língua. Além disso, no espaço das aulas, se faz necessário também suscitar aos estudantes relações entre o aprendizado da língua alvo com seus conhecimentos linguísticos da língua materna.

Precisamos, acima de tudo, para atender o adulto em situação de vulnerabilidade, conhecer sua realidade, e, nesse sentido, podemos dizer que a entrevista individual foi fundamental, uma vez que nos aproximou mais da vida de cada um. Na entrevista foi possível conhecê-los melhor, saber sobre aspectos que em sala de aula, nem sempre os estudantes desse contexto de ensino, se sentem em condições emocionais e psicológicas para falar sobre si. Em seu ambiente familiar, ele se sente mais à vontade em dialogar sobre suas dificuldades, seus anseios e expectativas em viver no Brasil, suas dificuldades com relação à língua, suas estratégias para resolver os problemas com a comunicação cotidiana, quando não domina a língua local e precisa interagir com brasileiros que não dominam sua(as) língua(as). Na entrevista também foi possível perceber a disponibilidade de cada um no aprendizado da LP, além de sua percepção sobre as diferenças culturais entre Brasil e Haiti. Nesse sentido, o objetivo da entrevista foi justamente a

possibilidade de conhecer um pouco mais sobre o estudante, sua cultura, sua língua, enfim, entender melhor sua identidade.

Todavia, precisamos tomar cuidado com a forma de atendimento direcionada aos migrantes, quando o objetivo é o ensino da língua, para que esse atendimento não transpareça a ideia do voluntariado que contribui para significar um ensino de PLAc como uma área de “prática de caridade”, ou mero “assistencialismo” conforme aponta (LOPEZ, 2016; BIZON; CAMARGO, 2018).

Em síntese, podemos constatar nessa experiência com o grupo ao qual atendemos nesse período de fevereiro a dezembro de 2017, com os 37 encontros em sala de aula e a experiência da visita em seus lares, na realização da entrevista semiestruturada, que o ensino de PLAc é uma nova proposta que nos faculta um crescimento em todos os sentido. A partir dele, foi possível compreender um pouco mais sobre o processo de ensino multicultural, quando na interação com os conteúdos o aluno aprende com o professor e professor aprende com o aluno. Também, verificamos a necessidade da prática da alteridade, as experiências do outros e com o outro nos enriquecem e nos colocam em uma relação de docente e aprendiz ao mesmo tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, nosso interesse foi direcionado ao tema *Ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)*, delimitando, mais especificamente para *O processo de ensino da língua portuguesa para migrantes haitianos na cidade de Toledo (PR)*, tendo em vista as dificuldades que o grupo enfrenta, por muitos deles desconhecerem a língua local e não conseguirem interagir nas situações cotidianas.

Em função disso, traçamos, como objetivo geral, *refletir sobre possibilidades de ensino de PLAc para migrantes haitianos, levando em consideração suas necessidades de aprendizagem, contempladas em um procedimento de ensino elaborado a partir de temas geradores*.

Com o propósito de alcançá-lo, primeiramente, traçamos o seguinte objetivo específico: levantar as reais necessidades de aprendizagem de LP que envolvem migrantes haitianos quando buscam aprender essa língua. O questionamento que nos motivou na busca de atingir esse objetivo foi: *Que necessidades de aprendizagem movem migrantes haitianos quando buscam aprender a língua portuguesa?*

Os dados revelados por meio das entrevistas nos possibilitaram entender que as reais necessidades dos migrantes haitianos aprenderem a língua-alvo se concentra em saber interagir com clareza, principalmente nas áreas de segurança e bem-estar. Precisam aprender a língua para participar da vida social, profissional, religiosa. Necessitam entender como funciona a área da saúde, conversar de forma clara com o médico que lhes atendem quando necessitam desse serviço, além de saber quais serviços têm direito a partir do Cartão SUS.

Outra necessidade é compreender o funcionamento de documentações ligadas à área do trabalho, no que concerne às informações de pagamentos e descontos nas empresas, questões sobre os direitos como assegurados do INSS; seja na área da segurança, envolvendo situações que necessitam do Boletim de Ocorrência, ou ainda da área habitacional, nas questões ligadas a contratos de locação de imóveis. Essas e outras áreas fazem parte das preocupações do grupo de migrantes atendidos nesta pesquisa.

De acordo com as áreas citadas, que demandam interações mais urgentes e frequentes, os migrantes querem aprender a LP para sentirem-se melhor no contato

com os brasileiros, no ambiente de trabalho, na igreja onde frequentam, enfim, para se sentirem pertencentes à comunidade, seguros nos diálogos cotidianos.

O segundo objetivo desta pesquisa foi o de elaborar um procedimento de ensino de PLAc direcionado a um grupo de migrantes haitianos; e a pergunta que norteou esse objetivo foi: *“É possível elaborar um procedimento de ensino de PLAc, considerando as necessidades de aprendizagem de migrantes haitianos, na sua relação com a proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire?”*

Na perspectiva de atender ao proposto, recorremos à Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Com esse alicerce teórico, definimos os temas geradores que despontaram a partir da entrevista com o grupo focal e na entrevista individual semiestruturada. A partir dos dados gerados pelas entrevistas foi possível elaborar um procedimento de ensino de PLAc.

Seguindo as orientações freirianas, foi possível sistematizar as etapas necessárias para o levantamento das necessidades de aprendizagem dos migrantes e recortar, dentre as necessidades elencadas, as mais pertinentes e possíveis de serem trabalhadas no contexto de ensino de PLAc. Sendo assim, ousamos dizer que é possível sim elaborar um procedimento de ensino de PLAc, considerando as necessidades de aprendizagem de migrantes haitianos, na sua relação com a proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire.

O terceiro objetivo proposto foi o de analisar resultados de ensino e aprendizagem de PLAc, obtidos a partir da aplicação do procedimento elaborado. Esse objetivo buscou responder à seguinte pergunta de pesquisa: *a que constatações é possível chegar com o ensino de PLAc na perspectiva da Pedagogia Crítica?*

A partir das aulas trabalhadas, foi possível chegar a algumas constatações. A primeira diz respeito à prática docente com migrantes adultos. Essa experiência nos mostrou que esses migrantes, quando chegam até nós, já vêm com uma bagagem multicultural que precisa ser considerada. Trata-se de conhecimentos adquiridos em suas vivências e que podem enriquecer as interações entre os envolvidos no processo de aprendizagem, de modo que tanto os estudantes quanto o professor poderão aprender juntos. O imbricamento de culturas, de conhecimentos, de experiências entre os adultos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, se for considerado, favorecerá a comunicação entre os pares.

Outra constatação diz respeito ao conteúdo a ser trabalhado nas aulas de PLAc. É importante que esse surja do diálogo entre os envolvidos (alunos e professora), momento propício para que o estudante declare quais são suas reais necessidades, seu interesse no aprendizado da língua-alvo. O migrante adulto, em situação de vulnerabilidade, quando busca aprender a língua do país no qual se encontra, o faz devido às necessidades de interação e até mesmo de sobrevivência naquele país. Nesse caso, o ideal é planejar as aulas na medida em que vai recebendo do estudante o *feedback* de suas necessidades. O planejamento deve ser constante e ir se ajustando aos interesses dos alunos, ajustando-se às suas inquietações, sempre com o propósito de tornar a sua estadia no país mais humana e mais favorável. E, uma vez definidos os conteúdos, cabe ao professor buscar as informações (textos/imagens) para organizar/planejar as aulas ou unidades didáticas a serem trabalhadas, seguindo um cronograma de acordo com as possibilidades do grupo.

Constatamos, também, que nessa fase da aprendizagem, os estudantes migrantes apresentam uma grande preocupação em desenvolver a oralidade para melhor interagir, se comunicar, transitar socialmente, participar das ações na comunidade. Eles precisam fazer compras, buscar consultas médicas, documentar-se, locar imóveis e, para isso, precisam compreender a fala do brasileiro e falar a língua do brasileiro.

Porém, para ofertar o ensino que eles realmente precisam, constatamos a necessidade de nos preparar melhor. Embora o ensino proposto possa, minimamente, favorecer o entendimento do uso da LP em suas interações sociais, facilitando a compreensão nos contextos apresentados nos temas geradores trabalhados, estamos cientes de que é preciso trabalharmos muito mais. Como professores de PLAc, precisamos, antes de tudo, ter amplo conhecimento das políticas linguística do país, dos fatores políticos e econômicos que envolvem essa questão e das leis que regem a entrada e a permanência do migrante no país. Subsidiados por tais informações, o ensino de PLAc deve perpassar por todas essas questões, avançando para além do simples ensino de uma língua, pois esse aprendizado por si só não será garantia para uma nova posição social. Imbricados à aprendizagem de uma língua encontram-se outros fatores de ordem política, econômica e social do país, que precisam ser revistos, especialmente as questões

que envolvem os comportamentos preconceituosos e xenofóbicos, de que frequentemente esses migrantes são vítimas.

A proposta deste estudo foi realizar uma pesquisa-ação sobre as questões do ensino de PLAc, amparada na Pedagogia Crítica de Paulo Freire. As leituras e as contribuições dos autores apresentados nesta tese foram de fundamental importância para compreendermos a realidade do ensino da língua para esse novo desafio, sendo um contexto de educação de jovens e adultos. A dinâmica de sala de aula exige do professor um olhar sensível ao diálogo, ao respeito pelas diferenças culturais, à valoração das narrativas e reflexões que podem acontecer a partir dessa (inter)relação.

Outra constatação importante sustenta-se no fato de compreendermos que é no relacionamento, no exercício da alteridade e na orientação direta uns com os outros, que o fenômeno cultural passa a ter significado, passa a ter valor, de modo que todos os envolvidos no processo de ensino de PLAc possam enriquecer-se culturalmente. Nem o espaço físico nem o espaço simbólico devem servir de barreiras que impeçam a (re)união entre as pessoas. Lembramos novamente da nossa herança cultural brasileira, que se constitui sobre fronteiras culturais de diferentes povos, advindos de outras nações que, ao fixarem-se em solo brasileiro, romperam fronteiras (in)transponíveis, com seus costumes, crenças, valores, interesses e outros, enriquecendo a cultura do país.

A transculturalidade nos apresenta a ideia de que estamos no meio para transformar, para melhorar, para abrir caminhos que facilitem as interações entre as culturas envolvidas, por meio do ensino, sendo feito com afetividade, com respeito pela diversidade, resultando para o estudante migrante, a impressão viva de pertencimento a essa comunidade na qual está inserido.

Nesse sentido, constatamos, ainda, que a proposta de Paulo Freire no ensino da LP para migrantes haitianos adultos representou uma ferramenta com resultados muito significativos, permitindo-nos, não somente codificar e decodificar os recortes da LP, refletidos nos temas geradores, mas também debater dialogicamente com o grupo, compreender sua cultura e falar dos aspectos culturais do Brasil nos mais variados contextos de usos da língua e da linguagem. Essa abordagem orientou uma aprendizagem significativa da língua, por isso, libertadora, integradora, abrangente, não fragmentada, que permite uma tomada de posição frente aos problemas que vivenciam aqui em nossa sociedade. Nessa prática, foi possível a

valorização de sua cultura, de sua oralidade, e, acima de tudo, pelo caráter humanístico que essa metodologia possibilita.

Outra constatação, não menos importante, é sobre o fator tempo no preparo das aulas. O professor que trabalha no ensino de PLAc precisa dispor de um tempo viável no planejamento das aulas, já que essas requerem informações para além dos conteúdos de ensino da língua. Com disponibilidade para pesquisar e planejar, poderá sistematizar um material e disponibilizá-lo aos estudantes antecipadamente. Isso contribuirá para que eles atentem-se ao conteúdo que será trabalhado nas próximas aulas, se organizem melhor no sentido de não extraviar partes soltas do material, já que, quando entregue de forma fragmentada, aula por aula, a tendência é que esse material se perca; além de contribuir para que possam fazer estudos desse material também em suas residências. A organização do material implica também maior motivação para a aprendizagem, por parte dos estudantes, auxiliando-os a se organizarem melhor, no sentido de estarem com o material completo em mãos.

No que diz respeito à aprendizagem, constatamos resultados bastante positivos, nas atividades de interações verbais dos estudantes que tiveram maior frequência nas aulas. Em pequenos diálogos apresentados oralmente ou por escrito, percebemos que muitos conseguiam desenvolver diálogos com bastante clareza, utilizando as palavras geradoras trabalhadas em cada tema. Conforme já afirmamos anteriormente, essa proposta de ensino está mais direcionada para o trabalho com a oralidade, possibilitando ao migrante desenvolver uma fluência maior na comunicação da língua-alvo, auxiliando-o em suas necessidades emergentes, ao mesmo tempo em que o prepara para, quando possível, continuar seu aprendizado nas estruturas mais complexas da LP.

Não temos aqui a pretensão de que este trabalho resolva a problemática do ensino de PLAc no Brasil, mas acreditamos que nossa contribuição pedagógica pode amenizar tanto as dificuldades de professores que, voluntariamente, se propõem ensinar a LP para esses migrantes e não têm materiais nem orientações para confeccioná-los, como também auxiliar os próprios sujeitos migrantes, com uma proposta de PLAc que venha ao encontro de suas necessidades mais urgentes no entendimento do uso pragmático da LP, em suas comunicações cotidianas, pois muitos deles se encontram em grandes dificuldades econômicas, sem condições de

pagar por um curso de línguas. Nesse sentido, consideramos que este trabalho é também uma contribuição social e econômica para os que dele dependerem.

Portanto, a aprendizagem maior que esta pesquisa nos proporcionou, como pesquisa-ação, a partir da experiência com o trabalho de PLAc, foi de que o professor de LP, para esse contexto, a partir de conhecer seus estudantes, deve promover os próprios materiais, com vistas a uma aprendizagem crítica, valorizando as competências de cada sujeito, na aprendizagem da língua, tendo a língua materna do estudantes, como alavanca para um diálogo intercultural, no aprendizado do português, reforçando o que já sabem, dirimindo dúvidas e lhes proporcionando novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AU, W. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. *In*: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ACNUR. **Protegendo refugiados no Brasil e no mundo**. Cartilha Protegendo refugiado, 2018.. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2018/Cartilha_Protegendo_Refugiados_No_Brasil_2018.pdf?file=fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2018/Cartilha_Protegendo_Refugiados_No_Brasil_2018. Acesso em: 12 ago. 2018.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. **CONTEXTURAS: ensino crítico de língua Inglesa**, . São Paulo, v. 2, p. 43-52, 1994.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **A abordagem orientadora da ação do professor**. Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Identidade e caminhos de Português para estrangeiros**. Campinas: SP: UNICAMP, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. Museu da Língua Portuguesa, 2011. Disponível em: <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. *In*: LOBO, T., et. Al (orgs). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 723-728. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-51.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.

AMADO, R. de S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiado. **Revista SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira**, São Paulo, v. 7, 2013. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/272394920_O_ensino_de_portugues_com_o_lingua_de_acolhimento_para_refugiados. Acesso em: 02 jul. 2017.

AMARAL, A. L. *et al.* Das representações às práticas – discursos de ucranianos adultos sobre a apropriação da língua portuguesa. *In*: ANÇÃ, M. H. (orgs.). **Aproximações à língua portuguesa**. Actas do Seminário "Língua Portuguesa e Integração", Universidade de Aveiro, 2007, p. 45–60.

AMORIM, J. A. A. A Integração Local do Refugiado no Brasil: a Proteção Humanitária na Prática Cotidiana. *In*: JUBILUT, L. L.; GODOY, G. G. de (orgs.) **Refúgio no Brasil: Comentários a Lei 9.474/97**. São Paulo: Quartier Latin/ACNUR, 2017, p. 375-398.

ANÇÃ, M. H. À volta da língua de acolhimento. **Anais...** Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística. ESE/Instituto Politécnico de Setúbal (CD-ROM), Setúbal, 2005.

ANÇÃ, M. H.; ABREU, I. (orgs.). **Centralidade e Diversidade do Português – Para uma Educação Linguística**. Caderno do Leipe: Laboratório de Investigação em Educação em Português. Universidade de Aveiro, 2018.

ANÇÃ, M. H. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar**, Porto, n. 13, p. 71-87, 2008.

ANDRÉ, M. E. **A etnografia da prática escolar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1995.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. de. **Somos mais que isso**: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. **2017**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2017. Disponível em: repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/325573. Acesso em: 20 jan. 2018.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de "Português como língua de acolhimento". **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018.

ARANDA SOTO, B.; MADKOURI, M. E. La Adquisicion de una L2 como lengua de acogida: hacia un modelo descriptivo de corte parargmático. **Educacion y Futuro**, Madrid, n. 14, p. 55-95, 2006.

ASSIS-PETERSON, A. A. de. Os componentes essenciais da entrevista etnográfica: uma questão metodológica. **Anais...** III Fórum Internacional de Ensino de Línguas estrangeiras - III FILE, UCPel/2004.

BAENINGER, R. *et al.* **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" – Nepo/Unicamp, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHÍNOV, V. . **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004[1929].

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. A importância da língua na integração dos/as haitianos/as no Brasil. **Périplos: Revista de Pesquisa sobre Migrações**, Brasília (DF), v. 1, n. 1, p. 58-67, 2017.

BARRETO, L. P. T. F. **Refúgio no Brasil**: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas / Luiz Paulo Teles Ferreira Barreto, organizador. Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça, 2010.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1999b.

BAYAN, H. **Língua de Acolhimento**: dos Princípios às Prática. 2009. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2009.

BENTO, C. I. S. **Aquisição de Português Língua Não Materna**: o conjuntivo na interlíngua de falantes nativos de neerlandês. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português Língua Segunda e Língua Estrangeira) - Faculdade de Ciências e Humanidades, Universidade Nova, Lisboa, 2013.

BERGER, P. L. **A construção social da realidade**: trabalho de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1976.

BERNARDO, M. A. de S. **Português como língua de acolhimento**: um estudo com migrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

BIANCO, J. L. Language planning as applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Org.). **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p.738-762.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. **Revista X**, Curitiba, v. 13 n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61248>. Acesso em: 26 out. 2019.

BIZON, A. C. C.; DANGIÓ, G. V. **Vozes do programa emergencial pró-haiti**: narrativas de racialização do “ser haitiano”. **REVISTA X**, Curitiba, v. 13, p. 169- 191, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61248>. Acesso em: 26 out. 2019.

BIZON, A. C. C; 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. *et al.*

(orgs.). **Migrações Sul-Sul**. 2.ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018, p. 712-726.

BOVO, M.; LEMES, L. Os caminhos do nosso dia a dia: a importância de conhecer o lugar onde vivemos. **Cadernos PDE**, Paraná, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fecilcam_geo_pdp_lucia_korczovei_lemes.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

BORDIGNON, S. de A. F.; PIOVEZANA, L. Inserção social e escolar dos haitianos em Santa Catarina. **Revista Digital NECSO**, 2015. Disponível em: www.necso.ufrj.br/.../1440717125_ARQUIVO_INSERTAOSOCIALEESCOLARDOS. Acesso em: 20 jan. 2018.

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

BRANCO, I. **A importância da língua de acolhimento na integração de migrantes nepaleses em Portugal**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9923/1/ulfl127540_tm.pdf. Acesso em: 18 dez. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto 24.215/1934**. Brasília, DF: Senado Federal, 1934.

BRASIL. Senado Federal. **Lei 6.815/1980**. Brasília, DF: Senado Federal, 1980.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto 592/1992**. Brasília, DF: Senado Federal, 1992.

BRASIL. Câmara Legislativa. **Projeto de Lei nº 5.655/2009**. Brasília, DF: Câmara Legislativa, 2011.

BRASIL. CNI. **Resolução Normativa 102/2013**. Brasília, DF: CNI, 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Lei 13.445/2017**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: An interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CABETE, M. A. C. S. S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CALDEIRA, P. A. M. **A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Lisboa, Portugal, 2012.

CAMARGO, H.R.E. portas entreabertas do brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. **REVISTA X**, Curitiba, v. 13, p. 57- 83. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61248>. Acesso em: 26 out. 2019.

CANDIDO, M. D. Reflexões sobre o ensino de português como língua adicional no âmbito do programa de estudantes-convênio de graduação (pec-g): acolhimento de estudantes e formação de professores. **REVISTA X**, Curitiba, v. 13, p. 141-160.,2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61248>. Acesso em: 26 out. 2019.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013, p. 211-226

CLARO, C. A. B.. Do Estatuto do Estrangeiro à Lei de Migração: avanços e expectativas. **BEPI**, nº 26, 2020. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9820/1/BEPI_n26_Estatuto.pdf. Acesso em: 11 out. 2020.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação**. Coleção Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições Asa, 2001.

COSTA, E. J.; SILVA, F. C. Legislação migratória e português como língua de acolhimento: reflexões sobre políticas linguísticas e lingua(gem).**LETRA MAGNA**, v. 14, n. 23, p. 598-912, 2018. Disponível em: http://www.letramagna.com/artigos_23/artigo34_23.pdf. Acesso em: 13 maio 2019.

COSTA-HÜBES, T. da C. Por um ensino voltado às práticas discursivas de linguagem. *In*: COSTA-HÜBES, T. da C. (org). **Práticas Sociais de Linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 7-24

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. de O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes migrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. **REVISTA X**, v. 13, p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61248>. Acesso em: 26 out. 2019.

ESPERANÇA, Joaquim. **Ensino do Português como L2: A Escrita no Processo de Ensino – Aprendizagem de Adultos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2006.

ERICKSON, F. Prefácio. *In*: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs). **Cenas de Sala de aula**. Campinas SP: Mercado de Letras, 2001, p. 9-17.

ERICKSON, F. “O Quando” de um contexto: Questões e métodos na análise da competência social. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P.M.S. **Sociolinguística Interacional**: antropologia e sociologia em análise do discurso. AGE editora, 1998, p. 230

FEITOSA, S.C.S. **Método Paulo Freire**: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERNANDES, D. (coord.). **Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral**. Belo Horizonte: Ministério do Trabalho e Emprego; Organização Internacional para Migração; Puc-Minas, 2014. Disponível em: http://portal.mte.gov.br/trab_estrang/publicacoes.htm. Acesso em: 31 ago. 2019.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, M. L.; GORRACI, M. (orgs.) **Mapa de Boas Práticas – Acolhimento e Integração de Migrantes em Portugal**. Lisboa: OIM e ACIDI, 2007.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Traduzido por Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1987[1970].

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11. Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003[1992].

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. 49. ed. São Paulo: Global, 2005.

GALTON, F. **Hereditary genius**. An inquiry into its laws and consequences. Londres: MacMillan & Co. Limited, 1925.

GARCIA, L. L. Pacto Global de Migrações da ONU: para que serve? **Politize**, 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/pacto-global-migracoes/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

GARDNER, R. **Social Psychology and Second Language Learning**: The role of attitudes and Motivation. Edward Arnold, 1985.

GERALDO, E. A “lei de cotas” de 1934: controle de estrangeiros no Brasil. **Cad. AEL**, Campinas, v.15, n. 27, 2009.

GESSER, A. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2**. UFSC: Florianópolis, 2010.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GRONDIN, M. **Haiti**: cultura, poder e desenvolvimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GROSSO, M. J. A actividade comunicativa em português do falante de língua materna chinesa. *In*: ANÇÃ, Maria Helena (org.). **Aproximações à língua portuguesa**. Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Professores, 2007, p. 81-88,

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

GROSSO, M. J.; OSÓRIO, P.; SALOMÃO, R. **Português Língua Estrangeira**. Conteúdos de Aprendizagem por níveis de referências. Instituto Camões, Portugal, 2011.

GUZEVA, T. Ensino do português como língua não materna através das expressões idiomáticas, paradigmas existentes no programa “Português para todos”. *In*: ANÇÃ, M. H.; ABREU, I. **Centralidade e Diversidade do Português – Para uma Educação Linguística**. Caderno do LEIP, série temas nº 6. UA Editora/Universidade de Aveiro, 2018.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LOPEZ, A. P. A. Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil: alguns princípios para o ensino à luz da Interculturalidade. **Rev. bras. linguist. apl.** [online], vol.18, n. 2, p.389-416, 2018.

LEIRIA, I. Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. **Anais...** I Congresso de Português Língua Não Materna, Departamento de

Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Pacoas, Lisboa, 1999, p. 1-11.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. Journal of Social Issues p. 34-36, 1978.

LOPEZ, A. P. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para migrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOUISSAINT, G. **O que é o Vodou haitiano?** **Revista GALILEU**, 2019. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2019/09/o-que-e-o-vodu-haitiano-especialista-explica.html> Acesso em: 08 out. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 2011.

LUNA, J.M.F. de. A política governamental para o ensino de Português a migrantes alemães no Brasil: Geradora e destruidora da experiência da escola teutobrasileira. **Revista da ANPOLL**, nº. 8, p. 59-86, 2000.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Â. B.; CAVALCANTI, M. (orgs.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255–270.

MARCUSCHI, L.A. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiânia, UFGO, n. 9 , p. 119-146, 1997.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortêz, 2010.

MARTINS, J. C. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula**: reconhecer e desvendar o mundo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997.

MARTINS, O. P. (org.). **Portugal e o Outro**: Textos de Hermenêutica Intercultural. Centro de Línguas e Culturas. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2003.

MELO, A. S. E. de; MAIA FILHO, O. N.; CHAVES, H. V. Conceitos básicos em intervenção grupal. **Encontro: Revista de Psicologia**, [S.l.], v. 17, n. 26, p. 47-63, jul. 2014.

MILESI, R. MARINUCCI, R. Apontamentos sobre Migrações e Refúgio no Contexto Internacional e Nacional. In: JUBILUT, Liliana Lyra; Godoy, Gabriel Gualano (orgs.). **Refúgio no Brasil**. Comentários à Lei 9.474/97. São Paulo: Editora Quartier Latin do Brasil, 2017, p. 27-40.

MIRANDA, Y. **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. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguísta aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org) **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13-44.

MOURA, M. L.; COSTA-HÜBES, T. C. Processo de Ensino da Língua Portuguesa para Migrantes Haitiano. **RELACult.**, v. 3, Ed. Especial, 2017. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/591/266>. Acesso em: 14 maio 2018.

MORTARI, C. **Introdução aos estudos africanos e da diáspora**. Florianópolis: DIOESC: UDESC, 2015.

MOUTINHO, K.; DE CONTI, L. Análise Narrativa, Construção de Sentidos e Identidade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 1-8, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v32n2/1806-3446-ptp-32-02-e322213.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

NUNES, T. Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogênea. **Cadernos de Apoio à Formação nº 01**. Porto: ACIME, 2004.

OLIVEIRA, A. M. Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração. *In*: GROSSO, M. J. dos R. (org.) **Educação em Português e Migrações**. Lisboa: Lidel, 2010.

OLIVEIRA, G. M. de. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**: novas perspectivas em política linguística. Campinas (SP): Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

OLIVEIRA, R. **Aprendizagem e representações da língua por lusodescendentes**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Aveiro: Departamento de Educação, Aveiro, 2011.

OSÓRIO, P.; DEUS, A. S. **A língua portuguesa como fator de união em Timor Leste**: um estudo de caso. Opúsculos14. Biblioteca Nacional: Portugal, 2010.

PARANÁ. **Memorando n.º 129/2014**. Curitiba: DEJA/ SEED, 2014. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1sxDPT4U3tlaqgIJ_98P3KZ805L5luu-EnAwnWhWYKrQ/edit. Acesso em: 11 dez. 2019.

PARANÁ/SEED. **Gestão Escolar e Legislação Educacional**: modulo 4 – a matrícula do aluno e os registros de sua vida escolar. Curitiba: DEJA/ SEED, 2018.

PELLEGRINO, A. La migración internacional en América Latina y el Caribe: tendencias y perfiles de los migrantes. **Serie Población y Desarrollo**, Santiago de Chile, v. 35, 2003.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, I. CAVALCANTI, M. (orgs). **Linguística Aplicada**

e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998, p. 23.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67 a 84.

PEREIRA, G. F. **Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal:** uma pedagogia intercultural. 2016. Tese (Doutorado em Letras) –Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. *In*: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 121-128.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 143-161.

RAMOS, A. de C. Novas Tendências do Direito dos Refugiados no Brasil. *In*: JUBILUT, L. L.; GODOY, G. G. de (orgs.). **Refúgio no Brasil:** Comentários a Lei 9.474/97 São Paulo: Quartier Latin/ACNUR, 2017, p. 273-303.

REIS, K.; BROCK, M. Inter-relação cultura e língua para professores de língua inglesa. **Perspectiva Erechim**, v. 34, n. 128, p. 73-88, 2010. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/new/site/pdfs/perspectiva/128_139.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

REIS, R. R. A política do Brasil para as migrações internacionais. **Contexto int.** [online]. v. 33, n. 1, p.47-69, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-85292011000100003>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ROGERS, J. **Aprendizagem de Adultos:** fundamentos para Educação Corporativa. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROJO, R.; ALMEIDA, Eduardo de Moura. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

SANTOS, A. P. *et al.* Inserção sociocultural de haitianos em Porto Velho: o ensino e aprendizado da língua portuguesa. **Rev. Igarapé**, Porto Velho (RO), v.1, n. 5, p. 43-53, 2015. Disponível em: www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/download/1324/1388. Acesso em: 11 out. 2017.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SENE, L. S. **Objetivos e materialidades do ensino de Português como língua de acolhimento**: um estudo de caso. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SEVERO, C. G. Política Linguística e Racismo. **Actas Del VII Encuentro Internacional de Investigadores em Políticas Linguísticas**. Córdoba: UNC, 2015.

SILVA, M. J. A.. BRANDIM, M. R. L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Versa**, ano I, n. I, p. 56-61, jan./jun, 2008. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.pdf. Acesso em: 18 de nov. 2020.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SOUTO, M.; ALÉM, V. L.; GONZALES, A. O. F. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. **Anais... IX JNLFLP**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez, 2014. p. 890-900.

Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/60sup/070.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

TEIXEIRA, A. P. G. de A. **O Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural na aula de PLE**: Representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade do Porto, Porto, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo. v. 31, n.3, p. 443-466, set./ dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALA, J. Etnização e estratégias de relação cultural entre os migrantes e os países de acolhimento: reflexões a partir do caso português. In: BARRETO, A. (org.) **Globalização e Migrações**. Lisboa: ICS, 2005, p. 274-289.

VASCONCELOS, M. H. **Educação de Adultos e Mutações Sociais, uma ponte para a autonomia**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2006.

VALENTE, P. P. Português como língua de acolhimento para acesso a direitos humanos: políticas linguísticas e reflexões a partir da análise de materiais didáticos para migrantes. **Muiraquitã: Revista De Letras E Humanidades**. v. 7 n. 2, 2019.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 8, 2009. Disponível em:

<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>.

Acesso em: 20 jun. 2019.

VON BORSTEL, C. N. Políticas linguísticas e educacionais em situações de línguas em/de contato. **LLJournal**, v. 8, n. 1. 2013, p.1-10.

VON BORSTEL, C. N. A diversidade linguística e cultural em contextos escolares diversos. **Revista Muitas Vozes**, v. 1, n. 1. 2012, p.109-125.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psicologia para professores de idiomas**: enfoque del constructivismo. Cambridge, 1999.

YIP, J.; GARCÍA, O. **Translinguagens**: recomendações para educadores. Iberoamérica Social. **Revista-Red** de estudios sociales, v. IX, p. 164 – 177, 2018. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>. Acesso em: 20 ago. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro de Perguntas

- 1) Como é seu nome?
- 2) Quantos anos você tem?
- 3) Você está a quanto tempo no Brasil?
- 4) Você é casada (o) ou solteira (o)?
- 5) Você tem filhos? Quantos?
- 6) Teus filhos estão aqui no Brasil com você?
- 7) Você estudou no Haiti até que série?
- 8) Qual é sua língua materna?
- 9) Em que língua você foi alfabetizada?
- 10) Qual a importância que você percebe do conhecimento da língua portuguesa? Você já teve alguma situação de prejuízo, ou de constrangimento aqui no Brasil por não saber essa língua?
- 11) Tem palavras que se parece na tua língua materna (Créole Haitien ou francês) e o português?
- 12) Você estuda português sozinha, sem vir para o curso? Como você faz esse estudo?
- 13) Como você faz para entender algo do português que uma pessoa, ou mesmo a professora explicou, mas você não entendeu?
- 14) Com quem preferem ficar conversando, em eventos como na Igreja onde frequentam, ou outros espaços sociais, com haitianos ou com brasileiros? Por quê?
- 15) Quais são seus objetivos para o futuro?
- 16) Que sugestão você daria aos governantes brasileiros, em relação aos migrantes que estão aqui no Brasil?

APÊNDICE B - PESQUISAS QUE APRESENTAM O ENSINO DE PORTUGUÊS NA PROPOSTA DE ACOLHIMENTO AO MIGRANTE REFUGIADO

No campo das pesquisas na área do ensino de PLAc, excelentes trabalhos vêm sendo desenvolvidos, tanto no Brasil quanto em outros países. Portugal, por exemplo, tem uma cultura de acolhimento no ensino da LP a migrantes em situações de vulnerabilidade há mais de três décadas, e muitas das pesquisas de lá têm servido de base teórica para nossos estudos na área do Português como Língua de Acolhimento.

Para apresentar um panorama representativo, no quadro a seguir, destacamos algumas das principais pesquisas desenvolvidas pelos autores acima elencados, nos últimos anos.

Quadro 11: Pesquisas na área do PLAc

Pesquisas desenvolvidas na área do PLAc nos últimos anos	
Bernardo (2016) Tese	Esta pesquisa apresenta dados relacionados ao crescente número de migrantes e solicitantes de refúgio no Brasil, o perfil desses indivíduos e, sobretudo, o papel da aprendizagem da língua no processo de acolhimento dessas pessoas, haja vista que as diversas competências a serem desenvolvidas por este público não são de exclusiva responsabilidade de quem chega, mas também de quem os recebe. Nesse sentido, favorecer o aprendizado da língua do país que os recebe deve ser a primeira ação de acolhimento a esses indivíduos. Trata-se de uma pesquisa-ação inserida em um curso para migrantes e refugiados na Universidade de Brasília, cujo material didático foi elaborado por meio de temas como: trabalho, moradia, saúde, relações sociais, considerados de maior urgência para a inserção linguística, cultural e laboral das pessoas.
Lopes (2016) Dissertação	Esse trabalho propôs princípios que dessem subsídio para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para migrantes deslocados forçados no Brasil. Os dados apontam que a prática em PLAc têm especificidades que impossibilitam que a entendamos como uma simples adaptação de saberes apriorísticos. Sugerimos que os cursos de PLAc sejam planejados tendo pelo viés da Interculturalidade e que envolva duas dimensões de ação: o fortalecimento político dos deslocados forçados e a educação do entorno, de modo a contribuir para processos de (re)territorialização socialmente mais justos e dignos para essa população.
Branco 2012 Dissertação	Focando-se na comunidade migrante nepalesa residente em Portugal, esta investigação procura perceber como se apresenta as diferenças culturais entre o país de origem e o país onde vive atualmente e como decorre a integração, particularmente, no que respeita à função da Língua Portuguesa enquanto língua de acolhimento neste contexto. Para tal, as questões de partida que coloca são - O que caracteriza a comunidade migrante nepalesa em termos culturais? -Quais as motivações que levam migrantes pertencentes a esta comunidade à aprendizagem do Português? -Como é que aprendem a falar a língua de

	acolhimento?
Sene (2017) Dissertação	Esse trabalho discorre sobre o conceito de Língua de Acolhimento, sobre as especificidades que envolvem esse ensino e sobre a composição de materialidades de ensino de língua de acordo com o modelo da Operação Global de Ensino de Línguas - OGEL. De acordo com esses conhecimentos e com a experiência docente que tive no âmbito da prática de ensino de português como Língua de Acolhimento (PLAc), a presente pesquisa teve por finalidade definir objetivos de ensino-aprendizagem dessa modalidade para uma turma de nível iniciante e, conforme essas experiências, reelaborar materialidades de ensino e analisar como tais práticas buscaram concretizar os objetivos propostos.
Pereira (2017) Tese	Esta tese discute práticas para o ensino de português para refugiados adultos, a partir de uma visão pedagógica – interculturalista –que considera a informalidade e a não-formação em Letras dos voluntários que, muitas vezes, atuam como professores de língua portuguesa, cenário frequente em diversas organizações não governamentais do estado de São Paulo, particularmente aquela que nos propiciou a parceria para este estudo. A pesquisa centra-se no estudo do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e visa à valorização do componente intercultural como facilitador do desempenho linguístico-comunicativo de aprendizes e do processo de integração destes à nova cultura.
Miranda (2016) Artigo	Neste artigo, tenho como foco o funcionamento do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) que, como destacado no site do Ministério das Relações Exteriores (MRE) ³ , permite que estudantes estrangeiros vindos de países em desenvolvimento com os quais o governo brasileiro mantém acordos educacionais e culturais possam realizar estudos de graduação no Brasil. Uma das exigências para participação nesse programa é a apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Candidatos de países onde não há aplicação do exame podem realizá-lo no Brasil após terem concluído curso de português como língua adicional (PLA) em IES credenciadas.
Anunciação (2018) Artigo	Este artigo tem como objetivo é focalizar o conceito língua de acolhimento (ANÇÃ, 2008; CABETE, 2010; GROSSO, 2010), discutindo quais políticas e práticas de ensino podem estar a ele vinculadas, levando em conta os posicionamentos teórico-ideológicos subjacentes. A partir da análise do programa Portugal Acolhe – Português para Todos, realizada por Cabete (2010), e de dados de interação em sala de aula do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária, da Universidade Federal do Paraná, apresento uma discussão sobre como algumas políticas linguísticas para migração e refúgio pautadas em ideologias homogeneizantes podem reforçar práticas assimilacionistas e de silenciamento de agências, apesar de serem justificadas por pressupostos liberais de inclusão e de igualdade.
Lopes (2018) Artigo	Este trabalho busca discutir o ensino-aprendizagem da especialidade de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes deslocados forçados no Brasil, com vistas a questionar o caráter de necessidade obrigatória com o qual sua aprendizagem é geralmente associada. Para alcançar tais objetivos, realizaremos uma análise de cunho qualitativo e interpretativista do discurso de profissionais da área – professores e coordenadores de diferentes cursos de PLAc no país –, bem como de alguns migrantes, no que diz respeito às motivações para se aprender a língua majoritária do Brasil.
	Esse artigo analisa alguns elementos de documentos educacionais, argumentando que, no Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC),

Diniz e Neves (2018) Artigo	o multilíngüístico é apagado porque não se fala sobre ele, enquanto, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ele é silenciado enquanto se fala sobre ele. Posteriormente, os autores defendem a necessidade de uma "educação linguística ampliada" (CAVALCANTI, 2013), destacando que, a despeito de algumas políticas recentes no campo do chamado Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na Educação Básica, a formação de pedagogos e professores ainda é, em geral, marcada pela tradição monolíngue. Além disso, analisam o funcionamento e alguns efeitos do que tem chamado de "discurso da falta", o qual, no campo do ensino de PLAc, deriva, em grande medida, de um modelo "autônomo" de letramento, criticado por Street (1984; 2013). Concluem enfatizando a importância de se desnaturalizarem algumas evidências já sedimentadas na área de PLAc, colocando em suspensão seu próprio nome.
Costa e Silva 2018 Artigo	O presente artigo é uma reflexão sobre a produção de sentidos e significados que emergem da ausência de políticas linguísticas no Brasil para migrantes. A pretensão é avaliar como a proposta de ensino de Português Língua de Acolhimento (PLAc) é capaz de promover deslocamentos na realidade de sujeitos vulneráveis, ao basear sua abordagem metodológica numa dinâmica que envolve: o estabelecimento de práticas sócio-discursivas que consideram competências comunicativas para além das que se constituem no ensino de língua estrangeira (LE); a consciência intercultural e a consideração de questões psicossociais no ensino/aprendizagem.
Cândido (2018) Artigo	A partir do relato de experiência de uma das professoras de PLA para o pré-PEC-G, este artigo problematiza questões referentes ao acolhimento dos conveniados ao programa, além de buscar desconstruir imagens negativas geralmente atribuídas aos estudantes do PEC-G. Por fim, discutiremos algumas experiências positivas com relação à formação docente. O relato destaca diferenças entre esse programa e outros convênios de intercâmbio, aponta de quem é, muitas vezes, a maior responsabilidade junto ao PEC-G e expõe possíveis ações que têm potencial de promover vivências de aprendizagem positivas para os estudantes e de proporcionar experiências significativas relacionadas à formação do professor. Ao empreender este estudo, buscamos conhecer mais a fundo as particularidades do convênio PEC-G, desconstruir visões que essencializam os estudantes desse grupo e discutir maneiras de como lidar com as especificidades do programa, sobretudo no que diz respeito ao ensino de PLA.
Valente 2019 Artigo	Neste artigo, discutimos propostas metodológicas para o ensino de português como língua de acolhimento (GROSSO, 2010) para migrantes e refugiados a partir das políticas linguísticas adotadas no Brasil. Com base no referencial sobre Abordagem Orientada à Ação e Ensino de Línguas por Tarefas e na análise de alguns materiais didáticos específicos para migrantes, serão analisadas as implicações de um ensino de língua estrangeira que vá além do viés do treino linguístico, visando o desenvolvimento de competências discursivas e promovendo a reflexão sobre a relação da língua com a garantia dos direitos humanos para a inserção plena dos migrantes na sociedade.
Bizon e Dangió (2018) Artigo	O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o processo de inserção de estudantes estrangeiros provenientes de países periféricos (WALLERSTEIN, 1974), no caso haitianos, no ambiente universitário brasileiro. Para tanto, como dados primários, são focalizados excertos de narrativas de dois estudantes do Programa Emergencial em Educação Superior Pró-Haiti, em uma universidade pública brasileira, geradas a partir de conversas informais audiogravadas. Tais narrativas topicalizam

	os sentidos produzidos pelas experiências de reterritorialização (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013) desses jovens ao longo de sua estadia no Brasil. Além disso, como dados secundários, considera-se um excerto de narrativa de uma jovem estadunidense negra participante de um programa de mobilidade em uma universidade federal brasileira. Acreditamos que a análise das narrativas dos estudantes haitianos na interface com a narrativa da jovem estadunidense seja potencialmente capaz de lançar luzes sobre particularidades dos processos de (re)territorialização de estrangeiros oriundos de países não centrais.
Costa (2018) Artigo	O presente artigo é uma reflexão sobre a produção de sentidos e significados que emergem da ausência de políticas linguísticas no Brasil para migrantes. A pretensão é avaliar como a proposta de ensino de Português Língua de Acolhimento (PLAc) é capaz de promover deslocamentos na realidade de sujeitos vulneráveis, ao basear sua abordagem metodológica numa dinâmica que envolve: o estabelecimento de práticas sócio-discursivas que consideram competências comunicativas para além das que se constituem no ensino de língua estrangeira (LE); a consciência intercultural e a consideração de questões psicossociais no ensino/aprendizagem.
Moura e Costa-Hübes (2016) Artigo	Esse artigo objetiva apresentar nossa proposta de pesquisa que visa analisar como acontece o processo de ensino de língua portuguesa para um grupo de migrantes haitianos, adultos, trabalhadores da linha de produção em fábrica de fios da cidade de Toledo, região oeste do Paraná. Nossa proposta é promover formas de ensino que contemplem a necessidade deste grupo, proporcionando práticas pedagógicas dentro de metodologias que permitam utilizar recortes da comunicação das práticas cotidianas destes sujeitos, apresentando-lhes um aprendizado da língua-alvo de forma significativa, a partir da perspectiva do multiletramento.
Santos, Santos, Assis, Cotingiba (2015) Artigo	O artigo intitulado “Inserção sociocultural de haitianos em Porto Velho: o ensino e aprendizado da língua portuguesa”, publicado na Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade – Igarapé. Neste estudo, os autores apresentam resultados relativos a um projeto de iniciação científica, por meio de uma pesquisa de campo com observação participante. O objeto de análise, de acordo com os autores, é um projeto de extensão realizado pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR – cujo objetivo foi o ensino da língua portuguesa para migrantes haitianos, contribuindo para a sua inserção social na cidade de Porto Velho, na Amazônia ocidental brasileira.
Bordignon e Piovezana (2015) Artigo	O artigo discute a inserção social e escolar dos haitianos em Santa Catarina. Neste artigo, publicado na Revista Eletrônica NECSO, as autoras apresentam, de forma objetiva, uma pesquisa documental e de observação participante sobre a inserção e o acompanhamento aos estudantes haitianos no contexto escolar, e apontam níveis de escolarização em que os haitianos se encontram. Segundo as pesquisadoras, o recente processo migratório tem gerado um grande contingente de haitianos no oeste do estado de Santa Catarina, especialmente no período de 2012 a 2014, ancorados na Política Nacional Humanitária de apoio ao Haiti. Com isso, apresenta-se uma importante demanda para os processos educacionais formais e informais da região.

Fonte: Organizado pela autora.