

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO A IMIGRANTES E REFUGIADOS EM SÃO PAULO

Teaching Portuguese as a host language to immigrants and refugees in São Paulo

¹Eric Costa

²Renata Taño

RESUMO: *Por motivos de guerra, perseguição, intolerância e procura de melhores condições de vida, milhares de pessoas são forçadas a deixarem suas casas. O Brasil tem recebido imigrantes e refugiados de várias partes do mundo e a aquisição do português é um fator imprescindível para integração à nova sociedade. O presente trabalho tem como objetivo contextualizar o cenário em que se encontram as teorias e práticas sobre PLAc (Português Língua de Acolhimento) apresentando as especificidades desse tipo de aquisição e sua relação com a prática a partir das observações coletadas em um curso ministrado em São Paulo para alunos de 23 nacionalidades. A aplicação de um questionário aos professores voluntários do projeto norteou reflexões com o intuito de melhorar a qualidade da formação dos alunos, bem como propiciar algumas diretrizes para professores e instituições que pretendam incluir imigrantes e pessoas em condição de refúgio nos seus cursos.*

Palavras-chave: Ensino. Língua de Acolhimento. Refugiados.

ABSTRACT: *For reasons of war, persecution, intolerance and the search for better life conditions, thousands of people are forced to leave their homes. Brazil has been welcoming immigrants and refugees from many different parts of the world and the acquisition of Portuguese is paramount to their integration to the new society. The present work aims at contextualizing the scenery in which theories and practices of PLAc (Portuguese as a Host Language) find themselves at the moment, showing specificities of this kind of acquisition and its relations with the practice from the observation collected in a course taught in Sao Paulo for students of 23 nationalities. The application of a questionnaire to the teachers who volunteer for the project guided reflections with the objective of improving the quality of instruction for the students, as well as provide guidelines for teachers and institutions who intend to include immigrants and people in conditions of refuge in their courses.*

Keywords: Teaching; Host language; Refugees.

¹ Eric Costa: Mestrando em Português Língua Não Materna na Universidade Aberta de Portugal.

² Renata Taño: Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo. Coordenadora do Projeto Andorinha.

1. Introdução

O presente estudo se insere na área da aquisição de linguagem, do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras para fins específicos, da didática de línguas, na perspectiva da aquisição de português como língua de acolhimento (PLAc), tendo como objeto de análise o Projeto Andorinha que atende imigrantes e refugiados no bairro Pari, região central de São Paulo. Esse projeto é articulado por três eixos: o Serviço Franciscano de Solidariedade (SEFRAS), a Secretaria de direitos humanos na figura do Centro de Referência e Acolhida para Imigrantes (CRAI) e o Núcleo Refazenda (ONG). O que apresentaremos aqui é apenas uma parte de um projeto maior que está em construção, não se tratando, portanto, de resultados de uma dissertação ou tese acadêmica.

Antes de entrarmos nas questões que envolvem o contexto de ensino e na caracterização do nosso projeto e alunos, é necessário entender o conceito de Português Língua de Acolhimento (PLAc) e suas especificidades à luz das teorias sobre migração e geopolítica.

Em primeiro lugar, gostaríamos de destacar que entendemos a migração como parte intrínseca do desenvolvimento humano, inerente às relações sociais ao longo dos tempos. Portanto, concordamos com CASTLES (2010) que migrar não deve ser tratado como um ato ameaçador ou disfuncional.

Sabe-se que o número de pessoas forçadas a deixar suas casas já ultrapassou a marca de 55 milhões, número superior ao da II Guerra Mundial. Parte significativa desses imigrantes abandona seus países por motivos de guerra, catástrofe natural ou por perseguições, crises econômicas, instabilidade política, discriminação, por buscar melhor oportunidade de vida.

Presenciamos, assim, novos processos sociais, culturais, econômicos e demográficos que caracterizam a modernidade recente, e no Brasil não é diferente. Cada vez mais a mobilidade aumenta e o contato entre pessoas culturalmente diferentes cresce. No Brasil, assim como vemos brasileiros que vão e vêm pelo mundo, presenciamos também a chegada dos haitianos, dos bolivianos e dos sírios, embora os primeiros imigrantes sírios tenham aqui chegado há 150 anos (TRUZZI,

1997). Assim, faz-se indispensável a discussão sobre políticas públicas locais que prevejam o acolhimento e a inserção destas populações na realidade dos países que as recebem. Neste sentido, o projeto que apresentamos surge com o intuito de oferecer um dos primeiros recursos para a inserção dessas pessoas: o ensino da língua portuguesa.

A necessidade de estudos e práticas sobre Português Língua de Acolhimento (PLAc) no contexto brasileiro deve-se, principalmente, ao aumento do número de pedidos de refúgio no país. Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE)³, o número total desses pedidos cresceu mais de 2.868% entre 2010 e 2015 (de 966 solicitações em 2010 para 28.670 em 2015). Nesse cenário, os refugiados se deslocam com a motivação de se estabelecer de forma permanente ou temporária, com intenção de trabalho ou residência, fatores que causam alterações na composição da sociedade que acolhe.

No presente trabalho, a definição de *refugiado* segue os conceitos da Lei 9.474 de 22 de julho de 1997⁴. Uma pessoa é considerada refugiada quando preenche, pelo menos, uma das condições:

- I – Devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontra-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
- II – não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ela, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
- III – devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. (Lei 9474/97)

O aumento dos números de solicitações de refúgio é também um reflexo dos avanços da legislação brasileira, que têm exercido um papel de destaque no ambiente geopolítico. Em nível macro, o Brasil é signatário das principais convenções e tratados sobre refúgio (Convenção de 1951, Protocolo de Genebra de 1967, Declaração de Cartagena em 1984). No âmbito nacional, ressaltamos a aprovação no

³ Até dezembro de 2016, o Brasil tinha 9.552 refugiados reconhecidos, de 82 nacionalidades. Os países com maior número de refugiados no país são: Síria, Angola, Colômbia, Venezuela e República Democrática do Congo. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/06/numero-de-refugiados-no-brasil-aumentou-12-em-2016>

⁴ A lei completa está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm.

dia 24 de maio de 2017, a nova lei nacional de Migração, Lei 13.445⁵. Em nível micro, especificamente em São Paulo, município de nosso contexto de ensino de PLAc, há uma lei aprovada, a Lei 01-00142/2016⁶, que trata da instituição da Política Municipal para a População Imigrante, e tem como um dos objetivos garantir ao imigrante/refugiado o acesso a direitos sociais e aos serviços públicos e ser um instrumento de combate à xenofobia e ao racismo, promovendo o respeito à especificidade de gênero, raça, religião, orientação sexual, idade e diversidade linguística.

Após a contextualização do cenário em que se inscreve o presente trabalho, passamos a analisar o componente linguístico. Entendemos que o domínio da língua portuguesa é uma ferramenta indispensável para integração dos que chegam. Logo, o Português como língua de acolhimento (PLAc) assume um papel de destaque nas discussões tanto dentro da área da linguística como dos direitos humanos e sinaliza a necessidade de que teoria e prática (academia e empiria) dialoguem e estabeleçam as bases deste fazer respeitando as características do ensino de Português Brasileiro como língua não materna e como língua de acolhimento. Diante de tal desafio, nos questionamos: quais seriam então as bases brasileiras para este fazer? Qual o perfil do professor que ministrará as aulas de PLAc? Como deve ser o material didático específico para esse fim? Qual deve ser a estrutura desse curso? Em suma, qual deve ser a proposta político-pedagógica que norteará este projeto linguístico e humanitário de acolhimento? Como articular o acolhimento linguístico a partir de uma perspectiva interdisciplinar?

Após a apresentação de nossa comunicação no I ENPLAc⁷ (Encontro Nacional de Português Língua de Acolhimento) que aconteceu na UNB em junho de 2017, percebemos que pouco a pouco surgem pesquisas, grupos de estudo e projetos sobre o assunto. Em São Paulo, os refugiados recém-chegados ao município recebem atendimento da Prefeitura e têm a possibilidade de frequentar aulas de português nos vários centros de acolhida: Cáritas, SEFRAS, Missão Paz, cujas aulas visam potencializar a integração aos mais diversos contextos sociais em que o refugiado terá

⁵ A lei pode ser acessada na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm

⁶ A lei pode ser acessada na íntegra em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/uplোকad/direitos_humanos/PL%20142_2016_Pt%281%29.pdf

⁷ Mais informações do evento em: <https://www.facebook.com/events/170038876867835/> ou www.neppe.unb.br

de se comunicar em português. Iniciativas análogas estão presentes também no Rio de Janeiro pela Cáritas e pela Fundação Abraço Cultural⁸ e em Belo Horizonte pelo Centro Zanmi⁹. Já no âmbito acadêmico algumas propostas visam a internacionalização da universidade e da língua portuguesa, integrando refugiados e imigrantes aos cursos de PLAc, bem como aos cursos de graduação e pós-graduação, tais como Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH)¹⁰, da Universidade Federal do Paraná, Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP) em parceria com o Adus – Instituto de Reintegração do Refugiado¹¹, o projeto MemoRef – Memorial Digital do Refugiado¹², da Universidade Federal de São Paulo, as aulas do Infortec: Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia¹³, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET–MG), e da Universidade de Brasília os cursos do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE)¹⁴, entre outros. Vale mencionar que em 2016 o Governo Federal realizou diversas parcerias com os governos de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul e criou o Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)¹⁵.

Assim, embora o contexto do presente trabalho se encontre em práticas de ensino e aprendizagem em um centro de acolhida, consideramos a sua relevância também para as reflexões e políticas públicas das instituições acadêmicas que pretendam incluir imigrantes e refugiados no âmbito da graduação, nos cursos técnicos e tecnológicos, nos cursos de EJA – Educação de Jovens e Adultos ou no ensino a distância.

A fim de apresentar uma pequena parte de um projeto maior a ser concluído no futuro, elaboramos um questionário que foi aplicado aos professores voluntários do projeto com o intuito de mapear as potencialidades e os desafios, sugerindo-lhes a reflexão sobre a prática. As perguntas norteadoras do questionário aplicado são: a) *Nas sua opinião, quais são as maiores diferenças e semelhanças entre o ensino de*

⁸ O projeto das aulas de PLAc está detalhado em: <http://abracocultural.com.br/>.

⁹ Mais informação sobre o projeto em: <https://www.facebook.com/centrozanni/>

¹⁰ Para mais informações, veja <http://www.ufpr.br/portalufpr/blog/tag/pbmih/> e Freitas e Cursino (2016).

¹¹ O projeto pode ser visualizado em: <http://www.adus.org.br/projetos/projeto-ensino-de-portugues/>.

¹² O projeto pode ser visualizado em: <http://memorialdorefugiado.com.br/>.

¹³ Informações sobre o projeto podem ser vistas em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1868659764417567> e em <https://www.youtube.com/watch?v=0LsewzvCRW0&t=5s>.

¹⁴ Para mais informações sobre o projeto, veja <http://www.neppe.unb.br/br/> e Barbosa e Ruano (2016).

¹⁵ Informações sobre o curso: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/32341-governo-federal-oferece-curso-de-lingua-portuguesa-a-refugiados>

PLE (Português Língua Estrangeira) e PLAc? b) Quais foram os maiores desafios que você encontrou no dia a dia das aulas? c) Na sua opinião, qual deve ser a formação básica de um professor que pretende ministrar PLAc? d) Com relação aos métodos, que informações e/ou conteúdos um material de PLAc deve trazer?

2. Os objetivos do presente trabalho são:

- a) Apresentar brevemente uma experiência desenvolvida com base no curso de Português Língua de Acolhimento (PLAc);
- b) Estabelecer uma ponte entre as discussões acadêmicas atuais e a prática do PLAc em nosso contexto;
- c) Apresentar as principais conquistas, dificuldades e desafios encontrados durante as aulas ministradas;
- d) Identificar as principais diferenças entre o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) e o ensino de PLAc;
- d) Apontar os principais conteúdos que um método de PLAc deve abordar;
- e) Propor alguns requisitos básicos para a formação de um professor de PLAc.

3. PLAc – Português Língua de Acolhimento e suas especificidades

Língua de Acolhimento (LAc) corresponde aos termos *host language* (RAJPUT, 2012), *langue d'accueil* (CANDIDE, 2001) e *lengua de acogida* (ARANDA & EL MADKOURI, 2005), e se refere à aprendizagem de língua não materna em contexto migratório, cujo principal fim é a integração à sociedade de acolhimento. Por ser uma abordagem ainda bastante recente tanto no contexto europeu (GROSSO, 2010, 2009, 2008) quanto no brasileiro, o ensino de PLAc conta com pouquíssimas pesquisas e estudos acadêmicos. No Brasil, destacamos os trabalhos de Pereira (2017), São Bernardo (2016), Lopez (2016), Peres (2016), Barbosa e Ruano (2016), Barbosa e São Bernardo (2015) e Amado (2014, 2011).

O PLAc destina-se a imigrantes e refugiados adultos, transplantados de outros territórios (AMADO, 2011) e provenientes de regiões em situação de precariedade econômica, política ou social, cujas possibilidades de (sobre)vivência encontram-se

negativamente mais complexas que as dos países receptores, impossibilitando uma vida em condições seguras. À mobilidade forçada acrescenta-se a fragilidade das escolhas realizadas no percurso de migração, um processo muitas vezes realizado às pressas e sem planejamento, em caráter de urgência.

No Brasil, tem se adotado *Língua de Acolhimento* como definido no verbete de São Bernardo (2016), a ser incluído no Dicionário de Imigrações¹⁶, qual seja:

O conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65)

Segundo Caldeira (2012), além de desenvolver as habilidades linguístico-discursivas, a proposta fundadora da Língua de Acolhimento (LAc) objetiva promover:

(...) a interação real na vida quotidiana, as condições de vida, as convenções sociais. Na língua de acolhimento são privilegiadas áreas que promovam o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais, bem como a partilha de saberes, favorecendo a interajuda e ultrapassando estereótipos pela interação e pelo diálogo intercultural. (CALDEIRA, 2012, p. 50)

Como argumentado em Grosso (2010), a Língua de Acolhimento ultrapassa as dimensões da LE (Língua Estrangeira) ou da segunda língua (L2), incluindo necessariamente a abordagem do domínio profissional, dos direitos sociais e da integração temporária ou permanente ao país de acolhimento. Assim, no âmbito do PLAc, a competência em português brasileiro (PB) é um caminho significativo para a integração do cidadão em condição de refúgio, dando-lhe autonomia e possibilidade de maior atuação social. A língua, nesse sentido, figura não apenas como um instrumento de comunicação, mas também como um elemento de defesa pessoal (LOPEZ, 2016) na luta contra o desamparo inicial da chegada a um território geográfico, social e cultural ainda desconhecido.

Isto posto, uma especificidade da Língua de Acolhimento é que sua *aprendizagem se dá em um ambiente de maior pressão social*, cujo foco comunicativo volta-se para necessidades mais imediatas, como: produzir currículos e

¹⁶ Como organizado pelo OBMigra. Para mais informações: <http://periodicos.unb.br/index.php/obmigra>.

realizar entrevistas de trabalho, compreender os aspectos culturais do país acolhedor (tanto em âmbito público quanto em esferas mais privadas), conversar com profissionais como psicólogos ou assistentes sociais e advogados sobre direitos e deveres sociais, entre outros. Outro fator que exerce grande pressão é o tempo de aprendizagem, já que no ensino-aprendizagem de PLAc, *o tempo disponível para aprender bem a língua é menor*, pois os alunos precisam da nova língua por motivos de *sobrevivência* e para se integrar à sociedade mais urgentemente, apresentando objetivos distintos daqueles de alunos que necessitam aprender o PB para visitar o Brasil, a trabalho ou estudo, ou porque se identificam com a cultura e gostariam de falar o idioma correspondente.

Em geral, o perfil dos alunos de PLAc é *multicultural* e de *grande diversidade linguística*, o que interpretamos como possibilidade de uma rica troca de saberes culturais entre alunos e entre alunos e professores. Acreditamos, também, que se bem direcionado, o ambiente multilíngue pode levar à valorização das diversas línguas maternas e culturas ali presentes. Diante desse cenário, depreendemos que a prática da *alteridade* tem um lugar de destaque, pois pode proporcionar reflexões na sala de aula sobre questões de gênero, orientações religiosas e divergências culturais, com *o objetivo de disseminar a paz e tolerância entre culturas e etnias*.

Dentro do contexto apresentado, as motivações para o desenvolvimento linguístico em PLAc ultrapassam questões pontuadas em cursos padrão de Português como Língua Estrangeira (PLE), cujos objetivos muitas vezes referem-se a viagens, intercâmbios acadêmicos ou a questões do âmbito profissional corporativo. Em PLAc, “A proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra.” (GROSSO, 2010: 71).

Nos mais diversos centros urbanos, por exemplo, os alunos fazem aulas de PLE visando melhor interação com os colegas de trabalho que pertencem à mesma empresa e que falam, muitas vezes, apenas o português. Assim, esse aluno de PLE tem tempo disponível para se dedicar à sua aprendizagem, podendo inclusive fazer as aulas em regime intensivo *antes* de realizar sua viagem a trabalho ao Brasil. O mesmo acontece para aqueles que desejam realizar períodos de estudos em universidades brasileiras e, desse modo, precisam passar no exame de proficiência CELPE-Bras¹⁷.

¹⁷ Informações sobre o exame podem ser acessadas em: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>.

Outra diferença fundamental relaciona-se à dificuldade que uma pessoa em condição de refúgio normalmente tem para aceder a um curso de PLE no Brasil, devido ao *fator financeiro*. Os cursos de PLAc oferecidos pelos centros de acolhimento e universidades ou são gratuitos ou de menor custo para os alunos. Para que alguns cursos de PLAc possam acontecer, coordenadores dos projetos lançam campanhas de arrecadação virtual¹⁸ de verbas em plataformas de *crowdfunding* para, entre outros objetivos, custear o transporte dos alunos até o centro de acolhimento, garantindo a presença dos estudantes em sala de aula.

As *questões psicossociais* também têm um papel importante no ensino de PLAc e devem ser pontuadas na interação professor-aluno em sala de aula, pois são vitais para criar um ambiente favorável à aprendizagem, em que os alunos se sintam acolhidos e à vontade para desenvolver suas habilidades, a fim de evitar maiores dificuldades de compreensão. Como argumenta Amado:

As perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldades no processo de aprendizagem. A própria tensão do movimento migratório de fuga, somada, muitas vezes, ao afastamento dos laços familiares e linguístico-culturais, também pode contribuir para essa situação. (AMADO, 2014, s.p.)

No que diz respeito aos materiais didáticos, em geral, os cursos de PLAc adotam sua própria metodologia e elaboram seu próprio material didático. No entanto, o ensino no Brasil conta com um recente manual didático de PLAc: *Pode Entrar: Português brasileiro para refugiadas e refugiados*¹⁹, de Oliveira et al. (2015), feito em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e o Caritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP) e voltado especificamente para o público em questão.

O material de PLAc diferencia-se dos manuais didáticos de PLE por conter unidades temáticas centradas no refúgio e na *reconstrução social*. Em Oliveira et al. (2015), por exemplo, nacionalidades, adjetivos pessoais e diferenças culturais são atravessados pelo tema “Raça e Etnia” e em “Saúde e o SUS”, itens lexicais sobre partes do corpo, advérbios de tempo e informações sobre os direitos à saúde no Brasil são explanadas junto à prática da leitura, como evidenciado na figura 1 a seguir.

¹⁸ <https://www.kickante.com.br/campanhas/curso-de-portugues-para-imigrantes-2016>.

¹⁹ O material não apresenta quaisquer custos para os alunos ou professores e encontra-se disponível para *download* e impressão em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf.

8.3 INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Responda as perguntas abaixo em pares:

Onde o Sr. Akin estava?

Ele estava com boa ou má saúde?

Qual foi a queixa apresentada ao médico?

Com quais pessoas ele conversou?

Ele teve de pagar a consulta? Por quê?

.....

.....

 No Brasil há atendimento médico especializado e remédios gratuitos para tratamento de doenças infectocontagiosas como o HIV/Aids, DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis, Tuberculose e Hepatites Virais. 

Se você conhece alguém ou precisa de tratamento para uma dessas doenças, busque atendimento médico.

Você pode também retirar preservativos gratuitamente em postos de saúde!

66 "PODE ENTRAR" PORTUGUÊS DO BRASIL

Figura 1: atividade de interpretação de texto de Oliveira et al. (2015)

No mesmo manual, que consideramos norteador para a elaboração de materiais em PLAc, as noções de questionamento e *cidadania* atravessam a prática linguístico-discursiva em diversas ocasiões, seja em informações pontuais ou em atividades pós-leitura, como indicado nas figuras 2 e 3 abaixo:

Substitua os parentescos com as pessoas correspondentes (eu, tu, você, ele, ela, a gente, nós, vocês, eles, elas)

Eu e os meus tios = *Nós*

Eu e meu irmão =

Minha tia e minha avó =

Meu tio e meu avô =

Meu pai e minha mãe =

Meus irmãos =

Minha irmã =

Meu bisavó =

Meus primos e minhas primas =

Minha sobrinha e meu cunhado =

Você sabia?

O Brasil tem uma lei especial para proteger crianças e adolescentes, chamada de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

“A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.”

Trecho da Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm

Figura 2: atividade sobre pronomes acompanhada de informações sobre direitos sociais (OLIVEIRA et al, 2015)

5.3 EXERCÍCIO

Em duplas, respondam as questões abaixo:

- a) Futebol é um esporte exclusivo de homens?
- b) Maria aceitou o convite de Clara para jogar futebol?
- c) O que significa igualdade entre homens e mulheres? *(converse com seus e suas colegas sobre esta questão)*

Figura 3: exercício de discussão pós-compreensão de textos (OLIVEIRA et al, 2015)

Essa obra, que concebemos como livro-exemplo para elaboração de outros materiais, é completamente organizada através de uma cuidadosa, criteriosa e bem planejada combinação entre habilidades linguísticas e comunicativas, conhecimentos sobre direitos e deveres sociais para o refugiado no Brasil e informações culturais. Deprendemos que os materiais para ensino de PLAc devem seguir um caminho didático similar, para que alcancem os objetivos de integração social pela língua(gem).

4. Nosso contexto de ensino-aprendizagem

Para que as aulas de PLAc aconteçam, é necessário mobilizar uma quantidade significativa de pessoas, recursos e ações: o SEFRAS²⁰ cede o espaço físico, além de oferecer um bom café antes das aulas, como forma de criar um ambiente de maior acolhimento e interação para os alunos, que contam com o trabalho de professores voluntários. A Prefeitura de São Paulo, por sua vez, oferece suporte jurídico, psicossocial e administrativo através do CRAI²¹ e o Núcleo Refazenda por meio do Projeto Andorinha²² oferece a estrutura administrativo-pedagógica do curso.

²⁰ Coordenado pelos Frades Franciscanos (OFM) da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil, o Serviço Franciscano de Solidariedade (SEFRAS) é uma organização sem fins lucrativos de assistência social que atua há mais de 15 anos no auxílio a crianças, idosos, população de rua e catadores de recicláveis. Para mais informações, veja: www.SEFRAS.org.br.

²¹ Inaugurado em novembro de 2014, o Centro de Referência e Acolhida para Imigrantes (CRAI) faz atendimento à população imigrante por meio de orientações básicas sobre questões migratórias e de integração à sociedade brasileira, assistência especializada jurídica e social e promove iniciativas para a construção de redes de solidariedade à acolhida da população imigrante, mutirões de serviço à população imigrante e eventos para discussão de temas contemporâneos relevantes, além do curso de PLAc. O CRAI é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo, em associação com o SEFRAS. Para mais informações, remetemos o leitor a: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/noticias/?p=175415.

²² Idealizado em 2015 com o intuito de oferecer aulas de língua e cultura brasileiras aos imigrantes em situação de refúgio na cidade de São Paulo: <https://www.nucleorefazenda.com.br/projeto-andorinha>. A iniciativa está articulada a partir da parceria entre o Núcleo Refazenda, que trabalha com educação e

Desde o início do projeto, setembro de 2015, 5 módulos já foram realizados, 9 turmas foram atendidas, abrangendo mais de 150 pessoas de um total aproximado de 23 nacionalidades. A figura 4 abaixo exhibe um grupo em sala de aula no SEFRAS.



Figura 4: alunos do curso do SEFRAS, em São Paulo.

Fonte: acervo Núcleo Refazenda.

A sede do projeto está localizada em São Paulo, no bairro do Pari, onde acontecem as aulas. Por ser um bairro heterogêneo, já que abriga diferentes nacionalidades, religiões e condições financeiras, o Pari apresenta grande fluxo de populações muçulmanas, pois sedia uma importante mesquita. Essa realidade se reflete no curso de PLAc, em que mais de 90% dos alunos são homens muçulmanos.

Em 2017, nossas aulas aconteceram de fevereiro ao primeiro dia de Ramadã²³, no primeiro semestre, e estão planejadas para agosto a início de dezembro no segundo. Os alunos são divididos em dois grupos: o Módulo I estuda das 18:00 às 19:15 e o Módulo II das 19:15 às 20:30 todas as terças e quintas letivas. Cada módulo é organizado em um total de 36 horas de aula, compondo carga horária completa de 72 horas (Módulo I e Módulo II), que correspondem ao nível A1 de proficiência²⁴. No final de cada semestre realizamos uma breve cerimônia de encerramento para entrega dos diplomas, como indicado na figura 5 a seguir. Cada Módulo acolhe em torno de 25 alunos.

saúde dentro da perspectiva da inclusão por meio de atendimentos, consultorias, acompanhamentos e supervisões.

²³ Especialmente no primeiro semestre de 2017, a pedido dos alunos.

²⁴ Referente ao primeiro nível do *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). Para mais informações, veja: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.



Figura 5: cerimônia de entrega dos diplomas do curso de PLAc no SEFRAS.

Fonte: acervo Núcleo Refazenda.

Na esfera do PLAc, o professor funciona como a ponte humana entre a língua e os novos conhecimentos a serem desenvolvidos em sala de aula para uma atuação independente e crítica, o que revela o papel facilitador e co-transformador desse profissional no percurso de ensino daqueles que estão aprendendo a língua acolhedora. São Bernardo (2016), argumenta claramente que:

(...) nos referimos ao papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa. Adicionalmente, a língua pode ser usada como instrumento de luta e transgressão. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65)

4.1 Perfil dos alunos

Quanto ao perfil dos alunos, um levantamento recente (junho 2017) indicou incontestável maioria de alunos homens (93%) e minoria de mulheres (7%), com faixa etária entre 05 e 70 anos de idade, alguns profissionais como engenheiros, médicos e professores formados nos seus países de origem, alguns com formação escolar até o equivalente ao ensino fundamental e com as mais variadas profissões. Muitos deles desempenham no Brasil atividades ligadas ao comércio informal, à área

alimentícia e serviços. Em sua totalidade, os alunos são provenientes de países cujos direitos humanos básicos foram e estão rompidos. Como indicado na figura 6, até o momento, o curso de PLAc atendeu em sua maioria refugiados de países do sudeste asiático e do oriente médio.

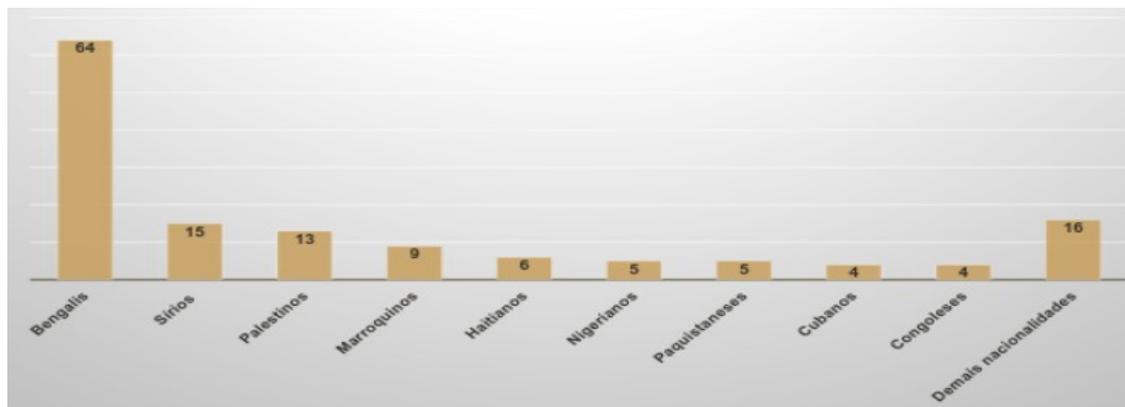


Figura 6: levantamento de dados das nacionalidades dos alunos do SEFRAS (anos 2015-2017)

Um dos principais problemas enfrentados no curso refere-se à grande rotação de alunos, uma característica marcante desse público: os inscritos nem sempre conseguem se formar. Como critérios básicos para garantir o cumprimento de ao menos 70% do curso e garantir rendimento e assimilação dos conteúdos, exigimos a frequência mínima de 70% às aulas. Além disso, alunos novos não inscritos podem se incorporar aos grupos somente durante o primeiro mês de aula do módulo em andamento.

4.2 Os professores do curso

A aplicação do questionário nos proporcionou, além das questões que posteriormente analisaremos, um perfil dos professores voluntários de PLAc que trabalham no projeto: 85% dos professores são licenciados em português por cursos de Letras, com 10 a 20 anos de experiência em PLE e com média de 1 ano de experiência com PLAc. Os professores passam por um treinamento para compreender as especificidades de produção de materiais e atividades do curso e o conteúdo programático, e para familiarizarem-se com a heterogeneidade linguística e cultural de seus futuros alunos. Durante o semestre, o diálogo e troca de informações sobre o que é realizado em sala de aula ocorre em reuniões pré e pós-curso e através de telefone, e-mail e *WhatsApp*.

A capacitação pré-curso e o constante diálogo entre os professores têm sido fatores de significativa importância para o sucesso das aulas de PLAc no SEFRAS, uma vez que a compreensão das especificidades de PLAc e a troca de ideias entre os docentes resulta, no nosso caso, no planejamento de uma formação linguística e cultural adaptada à realidade dos alunos, sem incorrer em preconceitos, generalizações e estereotípias.

Além disso, a íntima relação entre aquisição da língua, conteúdos referentes ao universo dos direitos humanos, e o ensino em ambiente multilíngue impele o professor de PLAc a enriquecer seu leque de referências e suas ferramentas didáticas. Em última instância, entendemos que nossos professores precisam ser tão críticos e questionadores quanto esperam que seus alunos se tornem. Nesse sentido, a pedagogia crítica de Paulo Freire pode ser um exemplo de um dos elementos fundadores da formação do professor de PLAc, em nosso e em outros contextos de ensino, tal como apresentado no tese sobre PLAc em PEREIRA (2017).

Tomando como base as características dos cursos e perfis dos alunos de PLAc, concebemos o professor dessa modalidade como um profissional sensível e aberto a diferenças socioculturais, que tenha desenvoltura para trabalhar em ambientes multirraciais e multiétnicos e que entenda bem a necessidade de se praticar a alteridade, tendo bem desenvolvida sua competência intercultural e comunicacional. Acreditamos que tais características deveriam ser aplicadas não apenas nas aulas de PLAc, mas em todos os cursos de língua, seja ela materna, Língua 2 ou Língua Estrangeira: independentemente da motivação fundadora e das particularidades de cada curso, o ensino deveria sempre abordar noções de cidadania e diversidade cultural.

4.3 Objetivos linguísticos e material didático

No que se refere aos objetivos linguísticos do curso, o intuito é oferecer, a partir de um programa pedagógico desenvolvido especificamente para este público, aulas que contemplem as principais necessidades do dia a dia desta população, oferecendo-lhes os recursos linguísticos necessários para a clara e objetiva comunicação com os interlocutores brasileiros nas situações mais diversas como: matricular uma criança na escola, procurar um emprego, solicitar a regularização dos

documentos pessoais, elaborar um currículo, contar sua história de vida, falar sobre suas atividades cotidianas, seus costumes, gostos e preferências, solicitar uma consulta médica, pedir uma informação de localização, fazer um boletim de ocorrência, fazer compras, ir ao banco, procurar um lugar para morar.

Como guia didático, temos utilizado a versão mais recente do material de Taño e Zampietro (2017), disponibilizado para os professores em dois formatos (pdf e .ppt), além de atividades selecionadas do manual de Oliveira et al. (2015), já citado neste trabalho, como complemento. Nas aulas, os professores projetam o material em uma parede com a ajuda de um computador e *datashow* e os alunos recebem a cada semana uma unidade impressa e igual à que será projetada. No espaço físico das aulas há também uma lousa para explicações escritas e outros materiais autênticos e originais, como folhetos de supermercado, são selecionados para trabalho em sala, cujo foco é dado a situações que os alunos poderão enfrentar em seu novo cotidiano no Brasil, como indicado nas figuras 7 e 8 a seguir.

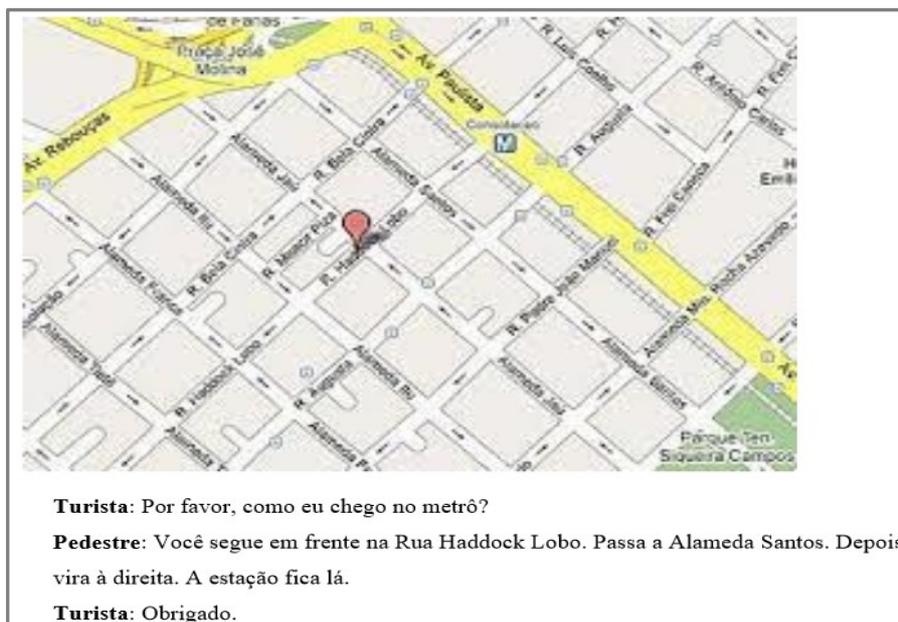


Figura 7: Atividade do material de Taño e Zampietro (2017)

8. Pratique a situação abaixo com um(a) colega:

Na delegacia para fazer um Boletim de Ocorrência, o B.O.:

Reclamante: Por favor, onde posso registrar um B.O.?
Policial: O senhor precisa preencher este formulário com RG, CPF, etc.
Reclamante: Sou estrangeiro. Posso usar meu RNE?
Policial: Sem problema. O senhor tem endereço na cidade?
Reclamante: Tenho sim. É Avenida Tiradentes, 123.
Policial: Qual sua reclamação?
Reclamante: Minha carteira foi roubada. Tem R\$200,00 e meus documentos nela.
Policial: Assine aqui. Vamos registrar a ocorrência hoje.
Reclamante: Obrigado.

Figura 8: Atividade do material de Taño e Zampietro (2017)

5. Análise do questionários e primeiras reflexões

A análise dos questionários aplicados aos professores, cujas perguntas foram apresentadas anteriormente, nos possibilitou a comprovação de questionamentos feitos a partir de dados coletados durante a observação da prática em sala de aula. Essas respostas nos ajudaram a definir e redefinir as bases do trabalho desenvolvido com os alunos no curso de PLAc. Listamos abaixo a síntese dessas respostas:

- 100% dos professores mencionaram o multilinguismo do grupo de PLAc como uma das principais diferenças em relação ao PLE. A principal semelhança destacada entre ambos foi a presença de alunos imigrantes que precisam aprender o idioma.
- 85% dos professores sinalizaram como alguns dos principais desafios observados no dia a dia das aulas a urgência da necessidade da aprendizagem devido à ameaça constante à vida e o desamparo. => Relação com a teoria em LOPEZ (2016).
- 20% dos professores mencionaram como desafio encontrado a prática da ALTERIDADE: aluno/ professor, professor/ aluno, aluno/ aluno (questão de gênero, orientação religiosa, divergências culturais).

- 100% dos professores consideraram importante que os métodos adotados tragam além de conteúdos linguísticos específicos e adequados ao perfil e ao nível do aluno, informações básicas do campo dos direitos humanos. => Relação com a teoria em SÃO BERNARDO (2016) e OLIVEIRA (2015).
- 100% dos professores consideraram essencial que o professor, ainda que não tenha vasta experiência em PLE, passe por um processo de formação específico para lecionar PLAc e que entenda a realidade dos alunos. => Relação com a teoria de CABETE (2010).

6. Conclusão

Entendemos que as bases para a prática e os referenciais teóricos do PLAc dentro da perspectiva do ensino de PB ainda estão sendo desenhadas. Neste sentido, pensamos que em primeiro lugar deve-se garantir aos imigrantes e refugiados o direito à aprendizagem de português, pois só assim terão acesso a outros direitos, além de cumprir com os deveres de um cidadão – “O direito ao ensino/aprendizagem da língua de acolhimento possibilitará o uso de outros direitos, assim como o conhecimento do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão” (GROSSO, 2010:69). Sendo assim, faz-se indispensável que políticas públicas de ordem linguística sejam desenvolvidas e postas em práticas pelos governos com a participação da sociedade civil e dos próprios imigrantes e refugiados.

Se os governos ainda não atentaram para a necessidade de promover o ensino de português para esses imigrantes, é premente que as universidades, principalmente as públicas, que ministram cursos de Letras, criem programas de extensão universitária e incentivem seus alunos a fazerem estágios nesses programas. (AMADO, 2013).

Os conhecimentos de natureza linguística, cultural, social e jurídica trabalhados em sala de aula visam disponibilizar ao refugiado os meios para a integração à nova sociedade, para que se torne cidadão atuante no novo contexto social. Sem esses conhecimentos e o engajamento crítico neles preconizado, o refúgio restringe-se a uma relocação geográfica e não se transforma em uma experiência de trocas e novos saberes, de atuação social ativa e democrática.

Com respeito à relação aluno/professor, acreditamos que o dia a dia da sala de aula nos mostra e nos mostrará quem são esses alunos, que línguas falam, do que precisam. A íntima relação entre necessidade de aquisição da língua e de conteúdos referentes ao universo dos direitos humanos, impele o professor a ampliar seu leque de referências, de exemplos, de materiais, de possibilidades. Ainda que nossos parceiros sejam responsáveis por oferecer suporte psicológico, jurídico etc., ainda assim é necessário que essa perspectiva dos direitos humanos esteja refletida no ensino da língua e tanto professores quanto alunos precisam estar sensíveis e abertos à alteridade. Assim, para que o saber seja transformador na sociedade e libertador para o indivíduo, consideramos que os centros de acolhida, bem como as universidades e centros de educação profissional e tecnológica, devem se orientar pela seleção de profissionais que tenham o perfil para desenvolver trabalhos pedagógicos dentro dessa especificidade que apresentamos, ou seja, um profissional aberto a praticar a alteridade, a tolerância entre cidadãos e a mediação intercultural.

Por fim, embora estejamos de acordo com a inclusão do PLAc como um tipo de aquisição dentro do Português Língua Estrangeira ou Português Língua Não Materna (PLNM), com especificidades diferentes do Português Língua de Herança, do português para fins acadêmicos, etc., entendemos que as letras Ac em PLAc, que se referem à palavra ACOLHIMENTO, deveriam ter uma função expandida e utilizada para todo os tipos de aquisição em PLE e PLNM (e também para todos os idiomas). Assim, nos cursos comuns de línguas de redes de ensino, nos módulos de cursos de língua de centro de idiomas de universidades, bem como nos cursos de ordem acadêmica deveriam ser incluído o sentido amplo da palavra acolhimento, garantindo em seus planos de curso temas que promovam o conhecimento sobre as leis, direitos e deveres, informação sobre o sistema de saúde e imigratório daquele país que acolhe ou recebe o imigrante, independente da motivação de sua viagem, acadêmica, por refúgio, por turismo, etc. Parece que chegamos no limite. O tempo que se dedicou a “negar” o papel das línguas para promover a cultura da paz e da resolução de conflito chegou ao fim. O conceito de Língua de Acolhimento marca assim uma quebra de paradigmas no ensino de línguas estrangeiras no Brasil apoiada na necessidade imediata de se incluir tarefas comunicativas que visem uma interpretação mais ampla do mundo e da língua alvo num plano geopolítico, de ordem macro, tais tarefas que tenham como tema a imigração (por exemplo: incluir os gêneros textuais dos formulários migratórios do(s) país(es) da língua estudada, ou

estudar os direitos e deveres dos imigrantes (independente da motivação interna para a viagem). As poucas teorias sobre Língua de Acolhimento trazem uma questão que também deveria ter utilizada em outros cursos de PLE e PLNM. Trata-se da valorização do perfil sociolinguístico do aluno (das línguas que eles falam, por exemplo) como grande potencial, além do legado cultural e profissional que trazem consigo como tesouro para o aluno e para o sociedade que acolhe.

Referências bibliográficas

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiado. **Revista SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira**, v. 7, 2014, s.p. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113. Acesso em 02 julho 2017.

_____. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista da SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira**, v. 2, 2011, s.p. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=173:7-portugues-como-segunda-lingua-para-comunidades-de-trabalhadores-transplantados&catid=57:edicao-2&Itemid=92. Acesso em 23 agosto 2017.

ARANDA, B.; EL MADKOURI, M. Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. **Revista electrónica de estudios filológicos**. No. 10, Novembro de 2005. Disponível em: <http://www.um.es/tonosdigital/znum10/estudios/R-Soto-ElMadkouri.htm>. Acesso em 22 de agosto 2017.

BARBOSA, L.M.A; RUANO, B. P. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para imigrantes e refugiados na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná. In: GEDIEL, J.A. P; GODOY, G. G. **Refúgio e Hospitalidade**. Kairós: Curitiba, 2016, p. 321-336.

BARBOSA, Lúcia Maria A.; SÃO BERNARDO, Mirelle. (2015). The role of language in social integration of refugees. In: GOROVITZ, Sabine; MOZZILO, Isabella. (Org.). *Language Contact: Mobility, Borders and Urbanization*. 1ed. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. v. 1, p. 107-118.

CABETE, Marta Alexandra C. (2010). **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf

CALDEIRA, P. A. M. **A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural**. Tese

(mestrado em Letras). Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9931>. Acesso em 21 de agosto 2017.

CANDIDE, C. Apprentissage de la langue: vers un lente émergence d'un droit, **VEI Enjeux**, No. 125, 2001, pp. 108-117.

CASTLES, S. Understanding Global Migration: A social transformation perspective. **Journal of Ethnic and Migration Studies**, v. 36, n. 10, 2010.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. Vol. 9, No 2. Brasília, 2010, s.p. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewArticle/5665>

_____. **O português para falantes de outras línguas: o utilizador independente no país de acolhimento**. 1 ed. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, 2009.

_____. **O Português para Falantes de Outras Línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planeamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. 260 f. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/RMSA-AJTNHQ>. Acesso 23 agosto 2017.

OLIVEIRA, T. A. et. al. **Pode Entrar**. 1 ed. São Paulo, 2015 (sem editora). Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf. Acesso em 21 agosto 2017.

PEREIRA, G. F. **Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal: uma pedagogia intercultural**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie. 244 f. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3216>. Acesso 22 agosto 2017.

PERES, G. **Situação Linguística de Refugiados Sírios no Brasil: o Ensino de Português como Língua de Acolhimento**. Monografia (Bacharelado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina. 50 f. Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167112>. Acesso 22 agosto 2017.

RAJPUT, D. **A aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento: a comunidade Punjabi em Portugal**. Tese (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa. 112 f. Lisboa, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8802>. Acesso 21 agosto 2017.

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

em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126?show=full>. Acesso em 22 agosto 2017.

TAÑO, R.; ZAMPIETRO, L. **Curso de Português como Língua de Acolhimento/PLAC para Imigrantes e Refugiados**. 1 ed. São Paulo, 2017. (sem editora)

TRUZZI, Oswaldo M.S (1997) *Patrícios: sírios e libaneses em São Paulo*. Hucitec. SP.