



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO:
um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**

SÃO CARLOS, 2016



Universidade Federal de São Carlos

Mirelle Amaral de São Bernardo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UM ESTUDO COM
IMIGRANTES E PESSOAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO NO BRASIL**

Mirelle Amaral de SÃO BERNARDO
Bolsista: PDSE - CAPES

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística –
Doutorado em Linguística da
Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para a
obtenção do Título de Doutor em
Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Maria de
Assunção Barbosa

Linha de Pesquisa: Ensino e
Aprendizagem de Línguas

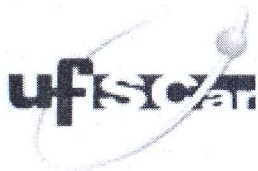
São Carlos - São Paulo - Brasil
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S239p São Bernardo, Mirelle Amaral de
Português como língua de acolhimento : um estudo
com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no
Brasil / Mirelle Amaral de São Bernardo. -- São
Carlos : UFSCar, 2016.
206 p.


Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2016.

1. Português. 2. Imigrantes. 3. Refugiados. 4.
Língua de acolhimento. I. Título.

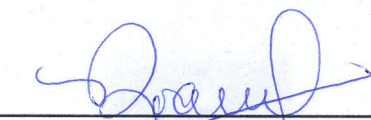


Folha de Aprovação

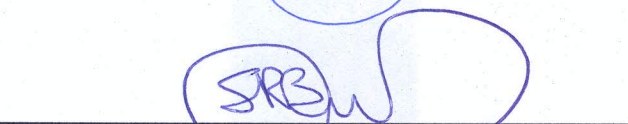
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Mirelle Amaral de São Bernardo, realizada em 29/03/2016:



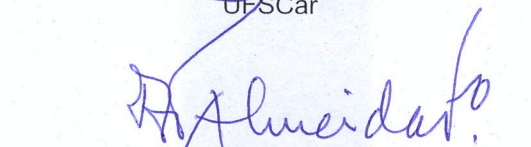
Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa
UnB



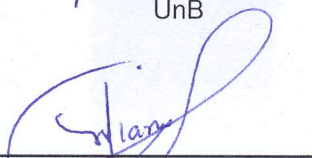
Prof. Dr. Rosane de Sá Amado
USP



Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCar



Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
UnB



Prof. Dr. Nelson Viana
UFSCar

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo carinho, apoio, incentivo e compreensão em todos os momentos que precisei. Aos meus pais, Alaor e Gleides, meus exemplos, por me incentivarem a lutar pelos meus sonhos. Aos meus irmãos, Wendel e Nélio, pelas orações e pela torcida.

Aos meus filhos, Fernanda, Daniel e Henrique, pelo carinho, incentivo e por terem sido compreensíveis, aceitando a ausência da mamãe em muitos momentos.

À Cleo, nosso anjo-da-guarda, por cuidar das crianças e da nossa casa com tanto carinho e dedicação em todos os momentos que estive ausente.

À vovó Tina e à tia Oni pelas orações, torcida e pelos momentos de preocupação com minhas viagens, sempre acreditando em mim muito mais do que eu merecia.

À professora Lúcia, meu anjo sorridente. À nossa parceria, amizade e carinho. Sou muito grata pela convivência de tantos anos e por tudo que aprendi com a senhora.

Aos professores do PPGL da UFSCar por todo conhecimento transmitido.

Aos professores Nelson Viana, Sandra Gattolin, Rita Barbirato, Rosane Amado, Almeida Filho e Nildicéia Rocha, por terem prontamente aceitado participar da banca, trazendo suas experiências e conhecimentos para o aprimoramento desta pesquisa.

Ao Junior Aparecido Assandre e demais funcionários da secretaria do Programa de Pós-graduação, pela atenção, presteza e carinho.

À CAPES, pela oportunidade de participar como bolsista do PDSE (Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior).

À Universidade de Luxemburgo, por me receber, me acolher e permitir que eu fizesse parte da equipe de pesquisa do Institute for Research on Multilingualism (MLing).

Ao Professor Michael Byram, pelo carinho, atenção e por todos os encontros tão produtivos. Pelas leituras indicadas, por ler meu trabalho em português com toda dedicação e pelos apontamentos.

Aos anjos-amigos, Simone e Paulo, enviados por Deus para facilitar a minha vida e a vida dos meus filhos durante os meses em que estivemos em Luxemburgo. Não tenho como agradecer tudo o que fizeram por nós. Vocês estarão para sempre no meu coração.

À Ana Paula e ao Rafael, pelas inúmeras vezes em que me acolheram em sua casa, em Brasília durante o longo período de coleta de dados.

Aos colegas de curso e amigos do coração: Elisa Borges de Alcântara Alencar, Fabrício Ademar Fernandes e Patrícia de Oliveira Lucas, por todo o companheirismo, as horas de lamúria e os conselhos.

Às queridas Lígia Sene e Ingrid Sinimbu, pela parceria, apoio, confiança e amizade. O trabalho de vocês é maravilhoso! Aprendi muito com vocês duas durante todo esse período em que acompanhei as suas aulas. Muito Obrigada!

Aos participantes da pesquisa por aceitarem dividir com todos suas experiências e fazer parte da realização desse projeto.

Ao Instituto Federal Goiano, na pessoa do então Diretor, professor Hélber Morgado, pelo apoio e pelo incentivo à formação continuada dos professores.

Às queridas colegas da área de línguas do IF Goiano, campus Ceres, por assumirem minhas aulas, permitindo que eu pudesse cumprir o período de estudos no exterior.

A todos que acreditaram e torceram por mim, meus sinceros agradecimentos.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1: Modelo de C.C.I. (BYRAM, 1997).....	45
---	----

Imagens

Imagem 1: Narrativa – Mohamed	104
Imagem 2: Narrativa – Robenson	105
Imagem 3: Unidade Temática – Saúde	108
Imagem 4: Exemplos do Material para Iniciantes	110

Gráficos

Gráfico 1: Solicitações de Refúgio no Brasil	34
Gráfico 2: Número de Refúgios Concedidos pelo CONARE no Brasil	34
Gráfico 3: Refugiados por Região no Brasil	37
Gráfico 4: Principais Dificuldades Enfrentadas pelos Imigrantes no Brasil	58

Tabelas

Tabela 1: Materiais Didáticos de PLE	72
Tabela 2: Instrumentos de Coleta de Dados	91
Tabela 3: Participantes do Curso de Português: Módulo Acolhimento	99

Quadros

Quadro 1: Comparativo entre Pesquisa Quantitativa e Pesquisa Qualitativa	78
Quadro 2: Tipos de Métodos de Pesquisa – Abordagem Qualitativa	78
Quadro 3: Características da Pesquisa-ação.....	81

LISTA DE ABREVIACÕES

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

CC – Competência Comunicativa

CCI – Competência Comunicativa Intercultural

CONARE – Conselho Nacional para Refugiado

EIL – Ensino Intercultural de Línguas

IMDH – Instituto Migrações e Direitos Humanos

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

MD – Material Didático

MINUSTAH – Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti

NEPPE – Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros

OBMigra – Observatório das Migrações Internacionais

ONU – Organização das Nações Unidas

PA – Pesquisa-ação

PBSL – Português Brasileiro como Segunda Língua

PC – Pedagogia Crítica

PEPPFOL - Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas

PL2 – Português como Segunda Língua

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Reflexões sobre a Imigração e o Refúgio no Brasil.....	16
1.2 Relevância do Ensino da Língua-Cultura no Processo de Acolhimento.....	18
1.3 Base Teórica.....	21
1.4 Orientação Pedagógica e Perguntas de Pesquisa	22
1.5 Motivação da Pesquisadora.....	24
1.6 Organização do Trabalho.....	25
2. ARCABOUÇO TEÓRICO.....	27
2.1 Globalização e Fluxo Migratório.....	28
2.1.1 Imigração no Mundo	28
2.1.2 Imigração no Brasil	30
2.2 Pedagogia Crítica, Linguística Aplicada Crítica e Interculturalidade no Ensino de Línguas	42
2.3 Ensino de Português como Língua de Acolhimento.....	57
2.3.1 Português Língua Oficial Nacional	58
2.3.2 O Ensino de PL2 no Brasil	60
2.3.3 Língua de Acolhimento.....	63
2.3.4 Material Didático no Ensino de PL2	69
3. ABORDAGEM METODOLÓGICA	76
3.1 Pesquisa-ação.....	79
3.1.1 Vantagens e Desvantagens da Pesquisa-ação	82
3.2 Cenário da pesquisa	84
3.2.1 Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiro (NEPPE)	85
3.3 O Grupo Pesquisado	86
3.4 O Curso	87
3.5 Procedimentos para Coleta de Dados	89
3.5.1 Os Instrumentos de Pesquisa.....	90

3.6 Considerações Éticas	92
4. ANÁLISE DOS DADOS	94
4.1O Estereótipo do Refugiado	96
4.2 Refugiadas/os e Imigrantes Alunas/os do NEPPE	97
4.3 Narrativa do Estudo	100
4.3.1 O começo de tudo.....	101
4.3.2 O segundo passo.....	107
4.3.3 Seguindo em frente.....	110
4.3.4 Ouvindo vozes.....	120
4.3.5 Na dúvida, pergunte!.....	129
4.3.6 Eles querem falar!.....	137
4.4 O acolhimento segundo o olhar das professoras.....	142
5. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	150
5.1. Resumo do Estudo	152
5.2. Objetivos Alcançados.....	154
5.3. Implicações Prática da Pesquisa (Possível Transferência para Outros Contextos).....	155
5.4 Perspectivas de Estudos.....	157
6. BIBLIOGRAFIA	160
7. APÊNDICES	
7.1 Apêndice 1: Unidade Saúde – Intermediário	168
7.2 Apêndice 2: Unidade Trabalho – Intermediário	174
7.3 Apêndice 3: Unidade Saúde – Iniciante	183
7.4 Apêndice 4: Unidade trabalho – Iniciante	193

RESUMO

O ensino de português língua estrangeira (PLE) no Brasil, assim como a própria sociedade brasileira, vem sofrendo mudanças significativas. De um lado, um crescente número de estrangeiros buscando, nesse país, o sonho de uma vida melhor. De outro, o despreparo político e social do país em acolhê-los. O Brasil, embora registre em sua história um forte vínculo com imigração de diversas origens, não conta com efetiva política pública de imigração. No entanto, o país, por uma questão humanitária, tem recentemente aberto as portas para imigrantes haitianos e sírios, e tem recebido imigrantes de outras nacionalidades de diferentes regiões do mundo. Esta pesquisa apresenta dados relacionados ao crescente número de imigrantes 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 imigrantes 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. Apresentamos, neste estudo, uma (re)construção do conceito de língua, a que chamamos de *língua de acolhimento*. Durante a pesquisa, acompanhamos as turmas do Módulo Acolhimento, observamos e gravamos algumas aulas em áudio, aplicamos questionários e realizamos entrevistas com as/os participantes. Os resultados mostram que este estudo pode contribuir para a consolidação do conceito de língua de acolhimento, assim como para as práticas: criação de cursos de acolhimento, produção de material didático específico e discussão sobre o papel do/a professor/a nesse cenário de ensino.

Palavras-chave: português, imigrantes e refugiados, língua de acolhimento.

ABSTRACT

Teaching Portuguese as Foreign Language (PFL) in Brazil has undergone significant changes, as the Brazilian society. On the one hand, there is a growing number of foreigners seeking for the dream of a better life in this country. On the other, the country is unprepared social and politically in welcoming them. Although Brazil has registered in its history a strong link with immigration from various sources, it does not have effective public policy on immigration. However, the country has opened its doors to Haitian and Syrian immigrants, for humanitarian issues, and it has also received immigrants from other countries in different regions of the world. This research presents data related to the growing number of immigrants and asylum seekers in Brazil, the profile of these individuals and, above all, the role of language learning in the process of hosting these people, given that the various skills to be developed by the people who arrive are not their responsibility only of, but it is also responsibility of those who receive them. In this sense, helping them to learn the language of the country that receives them is the first action of hosting these individuals. This study is an action research inserted in a course for immigrants and refugees at the University of Brasilia, whose teaching material was prepared by topics such as work, housing, health and social relations, considered of greater urgency for linguistic, cultural and labor integration of these people. This research presents a (re)construction of the concept of language, which we call hosting language. During the research, we monitored the course called *Módulo Acolhimento*, observing and recording some lessons in audio, applying questionnaires and conducting interviews with the participants.

Keywords: Portuguese, immigrants and refugees, hosting language.

1. INTRODUÇÃO

Mãe. Cozinheira. Amante da Praia.¹ **Seu marido sofreu ameaças por se opor ao governo.**

“Quando eu vejo uma melancia e sinto seu cheiro, me lembro na hora do mar, em Cuba. Aqui do lado tem um mercado de frutas e quando eles cortam melancia vem aquele cheiro de praia. Porque lá em Cuba todo mundo come melancia na praia para matar a sede, igual os brasileiros tomam água de coco. Aí me conecto com minhas lembranças. Quando eu era mais nova, lá pelos 15, 16 anos, eu ia muito à praia. Minha filha Laura e sua amiga Ofélia todos os dias. O mar em Cuba é diferente, a água é bem quente. E você entra e caminha e caminha e caminha, e a água vai subindo bem devagar enquanto a areia muito fina vai passando entre os dedos dos pés. Me dá saudades porque aqui não tem mar, não tem areia, não tem praia. Tem, mas está muito longe de Brasília”.



Loida deixou Cuba com o marido, a filha e o enteado em 2009, depois que o marido passou a sofrer ameaças por se opor ao regime político vigente no país. A família se estabeleceu nas imediações de Brasília, capital do Brasil e, com muito trabalho, conseguiu montar um restaurante para a comunidade local. Loida é a sorridente “pilota” do fogão que prepara aproximadamente centenas de refeições para a clientela que aparece para almoçar. Aos domingos, a família reúne os amigos para jogar dominó, um dos passatempos favoritos dos cubanos.

¹Os depoimentos ilustrativos e as fotos que introduzem os capítulos foram retirados de publicação especial do ACNUR em comemoração ao Dia do Refugiado, em <http://www.acnur.org/diadorefugiado/>, para que a identidade dos/as participantes desta pesquisa fossem preservadas.

Escolhemos iniciar os capítulos deste trabalho com imagens e depoimentos de pessoas as quais se encontram em situação de refúgio em diferentes partes do mundo. Essas histórias trazem a luta de pessoas que tentam reconstruir suas vidas, tomando para si outros lugares como lar, tentando abrigar-se em um novo lugar e fazer parte uma outra comunidade.

Os depoimentos foram retirados de um projeto do ACNUR em comemoração ao dia do refugiado e a história escolhida para abrir o primeiro capítulo foi a de Loida, essa refugiada cubana que escolheu Brasília como seu abrigo e onde reconstruiu sua vida e a de sua família.

Escolhemos não expor as histórias de vida das/os participantes deste estudo, portanto, os depoimentos não são de estudantes do curso Acolher.

1.1 Reflexões sobre a Imigração e o Refúgio no Brasil

Nesta parte trataremos de algumas reflexões sobre a imigração desde tempos primórdios e traremos alguns dados sobre imigração e refúgio no Brasil nos últimos anos. Falaremos em linhas gerais sobre a importância do ensino de português como língua de acolhimento (assunto que será mais bem explorado no capítulo 2). Em seguida, apresentaremos os objetivos do estudo, as perguntas de pesquisa, a motivação da pesquisadora e a base teórica, que, da mesma forma, será desenvolvida no capítulo 2.

A tendência para a crescente diversidade dos fluxos migratórios internacionais, baseados em questões econômicas e sociais, constitui um dos principais agentes de transformação das sociedades e dos territórios do futuro. No que concerne ao Brasil, a situação não é diferente. O processo de crescimento econômico pelo qual o país vinha atravessando nas últimas décadas e a consolidação da democracia têm atraído mais imigrantes em diferentes condições, sejam elas por imigração econômica, por questões humanitárias ligadas aos desastres naturais ou refúgio.

A questão do refúgio é muito antiga e acompanha a humanidade desde sempre. Seja por questões políticas, religiosas, sociais, culturais, de gênero ou por desastres naturais, milhares de pessoas têm que abandonar sua terra natal, sua casa, em busca de refúgio em outros países. No início da história do refúgio, a proteção costumava ser assegurada por motivo de perseguição religiosa, conseqüentemente, era geralmente

concedida em templos religiosos, onde os perseguidos podiam se proteger dos perseguidores.

A partir da Revolução Francesa, com o surgimento dos ideais de igualdade e da proteção dos direitos individuais, inicia-se a consolidação do refúgio. Porém, naquela época, esse status era concedido a criminosos políticos, além de servir para a extradição de criminosos comuns. Com o avanço das relações entre os Estados, tornou-se inadmissível a proteção de criminosos, remontando, assim, a concepção de refugiado aos indivíduos perseguidos e não mais a criminosos comuns (BARRETO, 2010). Esses dados históricos ajudam a explicar, de alguma forma, a carga cultural negativa trazida pela palavra *refugiado(a)* ainda nos dias atuais.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, a questão do refúgio tomou proporções gigantescas devido à quantidade de pessoas forçadas a abandonar suas pátrias, a maioria fugindo da perseguição nazista (ASSIS & SAZAKI, 2010). No entanto, é a partir de 2011 que o número total de refugiados no mundo cresce de maneira acelerada. Até o final de 2014, no mundo, 59,5 milhões de pessoas estavam fora de seus locais de moradia por motivos como conflitos, violação de direitos humanos e perseguições. O índice abriga os números de refugiados (19,5 milhões), deslocados internos (38,2 milhões) e requerentes de asilo (1,8 milhão), segundo balanço divulgado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2015).

No Brasil, na última década, tem havido um aumento considerável no número de pedidos de refúgio e na solicitação de vistos humanitários, conforme mostraremos mais adiante. Por esse motivo, justifica-se uma preocupação sobre o ensino de língua, que neste trabalho chamaremos de ensino de *português como língua de acolhimento*, com base na necessidade de proporcionar a integração social desses grupos, que é facilitada por meio da aquisição² da língua do país de acolhimento. Essa população, de grande diversidade linguística e cultural, enfrenta problemas de diversas ordens e a barreira linguística é recorrentemente referida como um dos impedimentos para a integração, além de ser um fator que promove mal-entendidos e alimenta o preconceito entre quem chega e quem acolhe.

²Mais adiante, no subcapítulo 4.3, explicitaremos a diferença entre aquisição e aprendizagem, uma vez que, neste trabalho, adotamos o termo aquisição como forma de aprender a língua por meio das práticas linguísticas na sala de aula e na sociedade.

1.2 Relevância do Ensino da Língua-Cultura no Processo de Acolhimento

Normalmente, os refugiados³ enfrentam, além de dificuldades com a língua, a cultura e os costumes locais, problemas financeiros, emocionais, de saúde e o preconceito de algumas pessoas, sobretudo no Brasil, quando não são de origem europeia e caucasiana. As pessoas de pele clara e traços europeus normalmente têm mais facilidade de circular entre os países, diferentemente do que acontece com pessoas de pele escura vindas da África ou de outros lugares. No Brasil, essa situação de diferenciação entre imigrantes brancos e negros provavelmente pode ser explicada pela história da colonização do país, e a diferente situação em que europeus e africanos chegaram ao país, os primeiros convidados a “desbravarem um mundo novo”, inclusive com algumas concessões, os outros, violentamente retirados de seus países, escravizados e depois deixados à mercê da (má) sorte, sem nenhuma ação, por longos anos, na tentativa de reparação ou retratação.

O continente Europeu e a América do Norte têm uma história de imigração já mais consolidada que o Brasil. Na Europa, países como França, Alemanha, Portugal e outros criaram políticas de acolhimento que abrangem concomitantemente o ensino da língua oficial como língua estrangeira e questões culturais da comunidade, bem como a criação de abrigos, apoio financeiro e auxílio para as/os imigrantes encontrarem emprego, por exemplo. A França dispõe nos *Fonds d'Action Sociale* de serviço voltado ao ensino de francês como língua estrangeira para imigrantes e suas famílias. Da mesma forma, a Alemanha subsidia, através de recursos públicos, cursos com o objetivo de promover a integração dos imigrantes, nos quais são ensinadas a língua e aspectos da cultura alemã⁴. Em Portugal, o programa chamado de Portugal Acolhe –Português para Todos⁵ oferece cursos de português para estrangeiros e cursos específicos de português com referenciais de português técnico como o próprio site informa, nas áreas de comércio, construção civil e engenharia, cuidados de beleza e restauração.

No Brasil, organizações de apoio a imigrantes e refugiados, como Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), Conselho Nacional para

³O conceito de refugiada/o será melhor explicado ao longo do texto, tanto sob os preceitos da lei, quando na contextualização das pessoas que solicitam refúgio no Brasil e, mais especificamente, das/os participantes do estudo

⁴Outras informações podem ser encontradas nos sites: www.culture.gouv.fr e www.integration-in-deutschland.de.

⁵Informações podem ser encontradas no site: <https://www.iefp.pt/>

Refugiados (CONARE), Cáritas Rio de Janeiro, Cáritas São Paulo e o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH), trabalham para atender as necessidades trazidas por pessoas em situação de imigração ou refúgio, mesmo no que concerne à aquisição da língua portuguesa, para que estas possam se integrar na sociedade de maneira satisfatória. Não saber o idioma é a maior barreira para integração e inserção na sociedade de acolhimento. Porém, as ínfimas ações desenvolvidas para atenderem a necessidade de aquisição da língua portuguesa ainda não atendem minimamente a demanda. Além disso, e o que é ainda mais grave, as universidades⁶ não costumam oferecer condições para que os imigrantes consigam participar dos cursos de língua, por não disponibilizarem horários alternativos e gratuidade. Da mesma maneira, geralmente os cursos não são planejados e elaborados especificamente para tais grupos.

Nessa situação de imigração forçada, como a busca por refúgio, aprender a língua do país de acolhimento favorece a inclusão social e profissional de imigrantes. Esse conhecimento gera maior igualdade de oportunidades para todos, facilita o exercício da cidadania e potencializa experiências enriquecedoras para quem chega e quem acolhe.

O presente trabalho traz dados e informações já consolidadas por estudos sobre diferentes dimensões da realidade da imigração no Brasil nos últimos anos (ACNUR, CONARE, IMDH, OBMigra), bem como propõe desenvolver a Competência Comunicativa das/os alunas/os e, igualmente, a sensibilização das/os mesmas/os para com as diferenças culturais, por meio da Consciência Cultural Crítica (BYRAM & MORGAN et al., 1994), embasando-nos nos princípios da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1970, 1977, 1999, 2000) e da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001, 2008, 2012; RAJAGOPALAN, 2003). Dessa maneira, pretendemos colaborar com a integração dos sujeitos na sociedade (FREIRE, 1970, 1977, 1980; PENNYCOOK, 2001), por meio da aquisição da língua-alvo em aulas com foco em temas importantes e emergentes aos recém-chegados. Além disso, almejamos, com o trabalho, estender a ideia do ensino de português como língua estrangeira (doravante PL2)⁷, ampliando este

⁶Algumas universidades não promovem cursos de línguas de maneira a atender seus/suas próprios/as alunos/as, por falta de condições orçamentárias e de pessoal suficientes.

⁷Neste trabalho, optamos pelo conceito de português como segunda língua (PL2), ao tratarmos do ensino de português no contexto brasileiro em geral, no lugar de português como língua estrangeira (PLE), pelo fato de que os/as alunos/as participantes estão em situação de imersão. Apesar disso, reconhecemos o conceito de português como língua estrangeira (PLE) como um

conceito para *língua de acolhimento* (GROSSO, 2010), por meio da formulação de material didático específico a ser utilizado nos cursos de português para refugiados, como estratégia de apoio à integração ao mercado de trabalho e à sociedade de acolhimento. Por fim, esperamos contribuir para a ampliação das políticas de ensino de língua sob essa vertente no Brasil.

O estudo está vinculado ao Projeto de Pesquisa PROACOLHER - Português para Estrangeiros: língua-cultura e acolhimento em contexto de imigração e refúgio, do Grupo de Pesquisa LINCURE: Língua, Cultura, Representação (CNPq), que tem lugar na Universidade de Brasília, precisamente no NEPPE/UnB (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para estrangeiros). A pesquisa é marcada pela preocupação em conhecer mais e melhor o contexto de imigração no Brasil, para ajudar no planejamento, execução e avaliação de políticas públicas sejam elas de apoio à integração dos imigrantes, simplificação de processos, ensino da língua de acolhimento entre outras ações importantes.

Dessa forma, organizamos os objetivos da seguinte forma:

Objetivo geral: compreender o papel da língua de acolhimento na inserção social, no desenvolvimento da sensibilidade intercultural e no processo de socialização da pessoa em situação de imigração forçada.

Objetivos específicos: 1- mostrar a (des/re)construção do conceito de língua estrangeira, chegando ao conceito de *língua de acolhimento*; 2- planejar e desenvolver um curso que atenda às necessidades específicas das/os refugiadas/os e imigrantes em situação de vulnerabilidade, por meio de material específico, baseado em temas e atividades pragmáticas; e 3- desenvolver a competência comunicativa, mas principalmente a competência intercultural e a consciência crítica das/os participantes.

Este estudo configura-se como pesquisa qualitativa, sob a metodologia da pesquisa-ação⁸ que promove a preparação e aplicação do material didático para curso de

conceito já disseminado na literatura de ensino de línguas e da Linguística Aplicada.

⁸Classificamos a metodologia de pesquisa como pesquisa-ação, principalmente, por acreditarmos que obedecemos a característica cíclica peculiar a essa metodologia. No entanto, como o período de coleta de dados foi relativamente longo, acreditamos que este estudo pode-se associar, em alguns momentos, à pesquisa etnográfica que apresenta e traduz a prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas, visando a recomendação de soluções para os problemas.

português como língua de acolhimento, oferecido pelo NEPPE/UnB a refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade, no qual coletamos os dados a serem apresentados mais adiante.

Igualmente, o estudo tem a intenção de mostrar que a preocupação com a interculturalidade, assim como o acesso à língua, é mais do que uma estratégia para facilitar a integração, o encontro ou desenvolver a comunicação cultural. Ela deve apresentar-se como base de um projeto político de transformação social, pois, é no contato e nas diversas situações apoiadas pela relação entre as diferentes culturas e identidades que se ancora o aspecto intercultural. O entendimento de como os valores, as práticas e as crenças afetam o comportamento humano é fundamental para a concepção de programas eficazes que ajudem as pessoas e as nações a exercerem os direitos humanos.

Assim, como módulo de acolhimento, o curso representa um primeiro contato entre as/os alunas/os e o aprendizado formal da língua. Apesar disso, o foco está mais voltado ao desenvolvimento de algumas competências específicas, as quais serão abordadas ao tratarmos do arcabouço teórico, do que da competência linguística

1.3 Base Teórica

Como base teórica ao estudo, analisamos textos sobre Pedagogia Crítica (FREIRE, 1970, 1978, 1991, 1993; GIROUX, 1983, 1988, 1992; GUILHERME, 2002), Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003); Cultura (KRAMSCH, 1993,1995; BYRAM, 1989,1992), Competência Comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993, 2006) e Intercultural (BYRAM, 1997, 2000). Além desses estudos, outros estudos, como teses de doutorado e dissertações de mestrado, foram levados em consideração. A pesquisa traz ainda dados quantitativos com referência ao cenário das/os imigrantes e refugiadas/os no Brasil, de um modo geral, e em Brasília mais especificamente. Essas informações foram obtidas em sites oficiais, entrevistas e também por meio das publicações do ACNUR, IMDH e CONARE.

Além disso, buscamos estudos sobre o ensino de português no Brasil e sobre o material didático utilizado ao longo da história do ensino de português como segunda língua (FERREIRA, 1997; SILVEIRA, 1998; ALMEIDA FILHO, 2011).

1.4 Orientação Pedagógica e Perguntas de Pesquisa

Desenvolver a pedagogia crítica é uma questão não só de fortalecer habilidades de pensamento crítico, mas, como Freire afirmou, também de ampliar nas/os alunas/os força (*empoderamento*) para resistir à injustiça, à hegemonia e à reprodução social, através da consciência, evocando a tomar medidas para mudar a sociedade (FREIRE, 1970). Por esse motivo, torna-se imprescindível lembrar que o/a imigrante e o/a refugiado/a provavelmente enfrentam determinada situação na sociedade de acolhimento, que pode ser transformada a partir do conhecimento da língua de acolhimento e do empoderamento, por meio do diálogo, que deve levar à ação (WALLERSTEIN, 1983).

A Pedagogia Crítica baseia-se no princípio da investigação e envolve fazer perguntas sobre autoria, intenção, ponto de vista, reflexão. Ao aplicarmos os pressupostos da Pedagogia Crítica ao ensino de línguas, especialmente ao ensino de *Língua de Acolhimento*, podemos partir de questões voltadas a um contexto específico com a intenção de incentivar o pensamento crítico das/os alunas/os. Adiantamos aqui algumas questões usadas na coleta de dados, para ilustrar a aplicação da Pedagogia Crítica ao contexto do curso e na discussão dos temas trazidos pelo material didático: 1- como utilizar a língua a seu favor?; 2- como os indivíduos podem interpretar mensagens de forma diferente?; 3- que estilos de vida e valores são retratados nos diferentes discursos da sociedade de acolhimento?; 4- como seria interpretado determinado evento na minha língua-cultura?

A conjuntura do ensino de português no Brasil, especificamente para grupos em situação de vulnerabilidade, pode ser descrita como exígua. No intuito de tentar colaborar com o cenário atual e a emergência desses grupos, procuramos desenvolver um curso, sob o viés da Pedagogia Crítica/ Linguística Aplicada Crítica, que beneficiasse os sujeitos em suas necessidades e urgências com relação à aquisição da língua. O material coletado durante o curso de Português para grupo de imigrantes e refugiadas/os, intitulado *Português para estrangeiros: Módulo Acolhimento*, oferecido pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE), em parceria com o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH), por meio dos

instrumentos de pesquisa gerou dados a este trabalho científico, que, em linhas gerais, visa entender qual é o papel da língua na inserção social dos refugiados.

A partir dos objetivos, surgiram as seguintes questões de investigação:

1 –Quais são as necessidades linguístico-sócio-culturais identificadas em contexto de ensino de português a pessoas refugiadas e imigrantes, para inserção na sociedade de acolhimento?

2 –Quais prerrogativas o uso de unidades temáticas,elaboradas sob os pressupostos da Pedagogia Crítica e da Linguística Aplicada Crítica resultaram para a conscientização⁹,o desenvolvimento da Competência Intercultural, a inserção social e a aquisição da língua pelas/os estudantes?

3 – Qual é a avaliação feita pelas/os estudantes sobre o curso e o material proposto e quais resultados declaram perceber no processo de inserção social após participarem do curso?

A pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas sob caráter crítico é um grande desafio, dada a complexidade dos processos envolvidos. Neste estudo, adotaremos uma revisão da literatura sobre Linguística Aplicada Crítica e teoria da Pedagogia Crítica aplicada ao ensino de línguas. Combinar Pedagogia Crítica e ensino de línguas e aplicar esses pressupostos em um novo curso é combinar teoria e prática como algo indissociável, no processo de ensino e aprendizagem. Na tentativa de abordar as questões propostas, a pesquisa se deu através da aplicação do material produzido para o curso, da coleta e análise dos dados obtidos por meio de notas da pesquisadora, gravação de aulas e de material escrito produzido pelas/os alunas/os. Além disso, entrevistas e questionários foram aplicados aos participantes, conforme veremos posteriormente no capítulo metodológico.

Motivadas a promover algo novo, que possa ser futuramente transferido para contextos similares, utilizamos como metodologia de pesquisa a Pesquisa-ação, nos

⁹Tomamos o termo ‘conscientização’ conforme Freire(1979): “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. O autor estabelece uma reflexão sobre a natureza da consciência, em si mesma, e da conscientização como processo, afirmando que “(a) conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”.

valendo de alguns preceitos da etnografia, conforme esclarecido anteriormente. Nesse processo, a professora se torna, concomitantemente, pesquisadora e participante da pesquisa, porém ela trabalha em conjunto com outras duas professoras, as quais são professoras-regentes dos grupos pesquisados. O pesquisador em pesquisa-ação, de acordo com Barbier (2004, p. 19):

“[...] não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão”.

Anteriormente à motivação da realização do estudo, houve uma instigação pessoal, que será apresentada a seguir.

1.5 Motivação da Pesquisadora

Professora de português como língua materna e de inglês como língua estrangeira na rede pública de ensino desde 1997, apesar de interessar-me pelo ensino de PL2, ainda não tinha tido oportunidade de desenvolver um projeto na área. No ano de 2013, o projeto do curso de português *Acolhimento* me foi apresentado pela minha orientadora, professora Lúcia Barbosa, coordenadora do NEPPE. Encantei-me com a proposta desde então por dois motivos: 1- meu engajamento ideológico com as questões sociais e em especial com as que envolvem o ensino de línguas; 2- o interesse pessoal que desenvolvi pelo ensino de português L2, após ter me casado com um egípcio que se mudou para o Brasil e que não tinha conhecimento da língua portuguesa e, por esse motivo, enfrentou (enfrentamos) muitos desafios em busca de cursos, material didático e qualquer apoio disponível em nossa região (Goiás).

Vivendo essa situação em minha casa, várias circunstâncias ficaram visíveis como, por exemplo, a debilidade do ensino de português para estrangeiros no Brasil. Os cursos que encontramos, e não foram muitos, apresentam forte abordagem gramatical e o material geralmente utilizado tem propósitos linguísticos voltados às funções acadêmicas (cursos para alunas/os universitários). Entre outros problemas, percebemos a pouca habilidade de professoras/es em tratar interculturalidade e a abordagem crítica em sala de aula. Comecei a me perguntar o que eu poderia fazer para ajudar as/os

estudantes a anteciparem sua inserção na sociedade de acolhimento e, através do pensamento crítico, buscarem melhorar sua condição nesse lugar, lutarem contra a injustiça na sociedade e compreenderem a si mesmos (*self*) e aos outros (*others*) (DERVIN, 2010).

Como professora de língua estrangeira (Inglês) há anos, via diante de mim a tão sonhada possibilidade de ensinar uma língua não mais em cenário de língua estrangeira, mas de segunda língua ou língua de acolhimento, conceito que preferimos adotar devido às especificidades do contexto do estudo e que será melhor explicado mais adiante. Ter a possibilidade de ensinar língua-cultura em circunstâncias que o ensino pode transpor a sala de aula, como acontece nas situações em que se aprende língua em contexto de imersão, é algo que torna o processo de ensinar e aprender mais ‘verdadeiro’. As/os estudantes farão uso imediato do que aprendem em sala e, ao mesmo tempo, trarão ocorrências da sua experiência fora de sala para a classe, o que facilita e enriquece o processo de ensino/aprendizagem. Como professores de inglês no Brasil, dificilmente temos essa oportunidade e, algumas vezes, a situação de não estar em contato direto com a língua-alvo pode explicar a desmotivação das/os estudantes para aprendê-la.

1.6 Organização do Trabalho

O presente trabalho se divide em cinco partes, Capítulo 1, *Introdução*, em que apresentamos brevemente algumas reflexões sobre a situação dos imigrantes e refugiados no Brasil e sobre o ensino de língua no processo de acolhimento. Indicamos o objetivo do estudo, as perguntas de pesquisa, a metodologia utilizada, a orientação pedagógica, a base teórica e a motivação da pesquisadora.

O capítulo 2, *Arcabouço Teórico*, se subdivide em três partes: *Globalização e Fluxo Migratório*, no qual tratamos das questões relacionadas ao processo de globalização e o impacto desse processo no desenho da sociedade atual, da trajetória do refúgio no mundo e no Brasil. Na segunda parte, intitulada *Pedagogia Crítica, Linguística Aplicada Crítica e Interculturalidade no Ensino de Línguas*, apresentamos questões sobre Interculturalidade e Competência Intercultural/Competência Comunicativa Intercultural no ensino de PL2, e os pressupostos da Pedagogia Crítica/ Linguística Aplicada Crítica. Finalmente, em

Ensino de Português como língua de acolhimento, abordamos o português como língua oficial do Brasil, explicamos brevemente a história do ensino de PL2 no país e a produção de material didático para ensino de PL2, assim como defendemos o conceito de língua de acolhimento.

No capítulo 3, *Abordagem Metodológica*, encontra-se a justificativa sobre a escolha da metodologia, suas características, a crítica sobre a pesquisa-ação e suas vantagens e desvantagens, o contexto do estudo, os participantes e os instrumentos escolhidos.

Na quarta parte do trabalho, *Análise dos Dados*, apresentamos em forma de narrativa o que foi encontrado durante o estudo, tanto da perspectiva das/os alunas/os, quanto da ótica das professoras, bem como a preparação e os procedimentos de análise dos dados coletados.

Por fim, no capítulo final, *Discussão e Conclusão*, encontram-se o resumo do estudo, efetuação dos objetivos, falhas ou dificuldades encontradas, implicações do estudo e a possível transferência dos resultados para outros contextos, além das propostas para futuras pesquisas.

2. ARCABOUÇO TEÓRICO

Estudante de inglês. Irmão. Jogador de Futebol. “Estou vivo graças à minha irmã”.

Ibrahim, 10 anos: “Minha mãe está orgulhosa de mim. Ela disse que voltei a sorrir agora que jogo futebol e estou indo à escola. Também tenho um melhor amigo. Vou à escola todos os dias no campo. Eu amo aprender inglês e adoro minha professora. O nome dela é Sheila. Nós cantamos e dançamos na aula com ela. Repetimos as palavras em inglês depois dela e contamos de zero a cem. Às vezes tem muitas crianças, mais de cem em uma só sala e é difícil ficar concentrado.

Depois da escola jogo futebol com minha irmã mais velha, Larama, e meu irmão menor, Lucas. Jogamos em frente ao nosso abrigo no campo de refugiados e outras crianças também vêm jogar conosco”.



Aos poucos, o menino Ibrahim, de 10 anos, está se recuperando da provação pela qual passou. Quando seu vilarejo na Nigéria foi atacado, insurgentes assassinaram seu pai e bateram em Ibrahim com um machado. Depois, jogaram o menino em uma vala e o deixaram para morrer.

“Larama me salvou,” conta Ibrahim. “Ela descobriu que os insurgentes tinham me enterrado vivo”. Ele passou quatro meses e meio em um hospital. A família agora vive no campo de refugiados de Minawao, em Camarões. O campo abriga cerca de 33 mil refugiados nigerianos.

Neste capítulo, discutiremos as questões relacionadas ao processo de globalização e o impacto desse processo no desenho da sociedade atual, da trajetória do refúgio no mundo e no Brasil. Falaremos sobre Interculturalidade e Competência Intercultural/Competência Comunicativa Intercultural no ensino de PL2, e os pressupostos da Pedagogia Crítica/Linguística Aplicada Crítica. Finalmente, abordaremos o português como língua oficial do Brasil, explicamos brevemente a história do ensino de PL2 no país e a produção de material didático para ensino de PL2, assim como defendemos e a (re)(des)construção do conceito de língua de acolhimento.

2.1 Globalização e Fluxo Migratório

A migração¹⁰, um processo antigo, porém tema contemporâneo e que tem suscitado debates na sociedade atual, ocorre desde que o ser humano começou a sua saga pela sobrevivência. A fim de se tentar compreender a importância dos fluxos migratórios do século XXI, é importante compreender o fenômeno buscando entender o fenômeno da globalização¹¹ e sua influência nas transformações das relações entre as sociedades.

No início, as imigrações podiam ser explicadas pela necessidade de sobrevivência e de adaptação ao clima e às estações. O ser humano se via obrigado a seguir o fluxo de imigração dos animais, dado que sua sobrevivência dependia da caça e da busca por alimentos. Após o domínio do homem sobre as técnicas de produção agrícola e das condições climáticas, os movimentos migratórios tornaram-se menos constantes.

2.1.1 A migração no mundo

Para Castles (2005), a partir da Idade Média, devem ser listados como mais significativos os movimentos populacionais no continente europeu, os processos migratórios representados pela emigração para as colônias, devido às conquistas por

¹⁰No conceito de migração incluímos os processos de movimentação de pessoas de forma geral, ou seja, a ação de imigrar ou emigrar, sair ou retornar ao país de origem.

¹¹Compreendida neste estudo como processo que transpõe o âmbito econômico e que se amplia por meio do desenvolvimento dos meios de transporte, do desenvolvimento da internet e do diminuição das barreiras entre fronteiras, em alguns lugares do mundo.

meio da expansão marítima, a partir do século XI e o fenômeno de imigração laboral para a América do Norte no século XIX.

O autor afirma ainda que ao final da década de 1980, o fluxo imigratório sofre alterações:

“(A)s migrações assumiram um caráter global, os fluxos migratórios históricos inverteram-se, os antigos países de emigração transformaram-se em novas áreas de imigração, e os fluxos migratórios tornaram-se mais volumosos, mais rápidos e mais complexos do que no passado (CASTLES, 2005, p.7).

Embora seja um fenômeno tão antigo, questiona-se atualmente como os Estados desenvolvidos e mesmo os emergentes lidam com a migração à luz das normas dos direitos humanos e suas leis de segurança nacional de limitação da migração legal e combate à migração irregular. No ano de 2015, até o dia primeiro de maio, mais de 65 mil imigrantes conseguiram alcançar a Europa. Desde a Segunda Guerra Mundial, esta é a maior crise de refugiados no continente Europeu¹².

Segundo informações do Frontex¹³, desde o início do ano de 2015, cerca de 153.000 migrantes foram encontrados nas fronteiras externas da Europa. Isso representa um aumento de 149% quando comparado com o mesmo período de 2014. A agência informa ainda que a rota de terra em direção a Hungria constitui a principal rota de trânsito para os imigrantes que entraram na União Europeia a partir de Grécia e Bulgária. Essa rota é considerada mais segura do que outras rotas por migrantes de países da Ásia Central e do Oriente Médio e os valores cobrados pelos traficantes de pessoas são mais baixos. Já a maioria dos migrantes que chegaram na Itália no mesmo ano partiram da Líbia (mais de 42.000).

A repercussão internacional da tragédia dos migrantes que tentam fazer a travessia da África para a Europa, morrendo em naufrágios e sofrendo em situações

¹²Informações retiradas do site da organização Médicos Sem Fronteiras em <http://www.msf.org.br/noticias/imigrantes-e-refugiados-nao-sao-recebidos-com-boas-vindas-nas-ilhas-do-dodecaneso-grego>.

¹³Agência Europeia de Gestão da Cooperação Operacional nas Fronteiras Externas dos Estados-Membros da União Europeia (Frontex), criada pelo Conselho Europeu em 26 de Outubro de 2004, pelo Regulamento (CE) 2007/2004, promove, coordena e desenvolve a gestão das fronteiras, em consonância com a Carta dos direitos fundamentais da UE que aplica o conceito de gestão integrada das fronteiras. Acesso em <http://frontex.europa.eu/>.

desumanas, obrigou a Comissão Europeia a tomar medidas concretas, anunciando um plano¹⁴ sobre a imigração. O projeto, que entre outras ações e propostas define cotas para acolher migrantes em todos os países do bloco, foi elaborado após as duras críticas contra a inércia da União Europeia diante do drama dos clandestinos no mar Mediterrâneo.

No continente americano, tradicionalmente os Estados Unidos da América, em primeiro lugar, e o Canadá sempre foram os países que, por décadas, receberam inúmeros migrantes. Todavia, com o passar do tempo, outros Estados da América começaram a ser alvo de imigração internacional. Assim, países da região sul, que há poucos anos exportavam mão-de-obra, como, por exemplo, Brasil e Argentina, hoje vêm despertando interesse entre os cidadãos do mesmo continente ou de outras regiões do planeta, que decidem imigrar. Dessa forma, os novos “países de acolhimento” precisam reconsiderar as políticas de imigração e as concessões de pedidos de asilo e refúgio.

2.1.2 Imigração no Brasil

O fenômeno de imigração¹⁵ no Brasil se confunde com a própria história do país, uma vez que, desde a colonização, o país tem recebido imigrantes europeus, não somente de Portugal, mas de diversos países. Após os períodos da primeira e segunda guerra mundial, começa a abrigar também imigrantes vindos dos países asiáticos, imigrações essas que ocorreram até meados do século passado. Após a década de 1980, inicia-se um processo inverso e surge então um fluxo emigratório, principalmente com destino a América do Norte, Japão e países da Europa Ocidental em busca de trabalho e melhores condições de vida.

Ocorre que a realidade vivida pelo Brasil vem sendo alterada nos últimos anos em consequência de uma estabilidade econômica¹⁶, controle da inflação, maior

¹⁴Mais detalhes em <http://www.brasil.rfi.fr/europa/20150421-uniao-europeia-anuncia-plano-de-10-pontos-em-resposta-crise-de-imigrantes>.

¹⁵Nota com o intuito de esclarecer os conceitos e a diferença entre imigração (o movimento de saída do país de origem para outro), emigração (o movimento inverso ao de imigração, ou seja, retornar de um país estrangeiro ao país de origem).

¹⁶Conforme ressaltado anteriormente, no último ano o país tenha enfrentado crise econômica e aumento da inflação, contrariando o que vinha acontecendo nas duas últimas décadas.

visibilidade externa e da existência de uma crise econômica internacional, fazendo com que milhares de brasileiros retornem ao país. Por esses motivos, ao mesmo tempo em que o Brasil vem recebendo seus cidadãos de volta, o país também vem tornando-se alvo de imigração de estrangeiros de países vizinhos, de países da América Central como o Haiti, de países africanos e até mesmo países mais distantes como Síria, Bangladesh, China, Coréia. Esses imigrantes, vindos de diferentes regiões do planeta, não são atraídos somente pelo crescimento econômico, mas também devido à situação democrática e de tranquilidade política alcançada após os anos 1990.

A migração¹⁷ pode ser classificada como interna ou internacional, legal ou irregular, voluntária ou forçada, temporária ou permanente. Nesta pesquisa, daremos enfoque maior à migração internacional forçada, que sucede no caso do migrante que busca outro país por diferentes motivos, como os casos de guerra, perseguição política, religiosa ou de etnia ou desastres naturais, em que se vislumbra a simples sobrevivência. Com exceção dos casos de desastres naturais, os outros motivos podem permitir que o imigrante seja considerado refugiado. A imigração, sucedida pelo pedido de refúgio, tem aumentado no Brasil nos últimos anos, apesar de o maior número de estrangeiros acolhidos por este país ser de haitianos, que recebem visto humanitário¹⁸ e não são considerados refugiados.

O Brasil, no ano de 1960, aderiu à Convenção de Genebra de 1951¹⁹ das Nações Unidas, referente ao estatuto do refugiado, e então aprovou sua própria lei sobre refúgio, em consonância com pressupostos dos direitos humanos. A lei brasileira Nº 9.474, de 22 de julho de 1997, no Art. 1º - seção I, conceitua refugiado como:

¹⁷Inclui os movimentos de imigração e emigração no geral. Trânsito entre países.

¹⁸O visto humanitário foi criado no Brasil em janeiro de 2012, em caráter especial, por meio da resolução 97 do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), a fim de se suprir a questão legal referente à situação da imigração dos haitianos, face ao terremoto ocorrido no Haiti em 12 de janeiro de 2010.

¹⁹Adotada em 28 de julho de 1951 pela Conferência das Nações Unidas de Plenipotenciários sobre o Estatuto dos Refugiados e Apátridas, convocada pela Resolução n. 429 (V) da Assembléia Geral das Nações Unidas, de 14 de dezembro de 1950. Entrou em vigor em 22 de abril de 1954, de acordo com o artigo 43. Série Tratados da ONU, Nº 2545, Vol. 189, p. 137.

Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-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 ele, 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.

No entanto, apenas durante os anos 1980, após o processo de redemocratização do país, o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados) inicia diálogo com o Brasil, quando começa a ocorrer maior fluxo de refugiados ao Brasil. Inicialmente o país recebe milhares de angolanos, devido à guerra civil naquele país. Logo após, 50 famílias iranianas pedem refúgio por perseguição religiosa e, a partir de meados dos anos 1990, cada vez mais refugiados entram no país em busca de proteção, vindos de Angola, do Congo, da Libéria e da ex-Iugoslávia.

O Brasil, em parceria com o ACNUR e com a sociedade civil, redigiu uma das leis mais modernas, abrangentes e generosas do mundo, de acordo com a ONU. Trata-se da Lei nº 9474, de 1997, que cria um órgão nacional – o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) – que tem como funções ditar a política pública sobre refúgio, em parceria com outras entidades e com a sociedade civil, bem como decidir quanto às solicitações de refúgio apresentadas ao país. Esse é um órgão misto (público-privado) do qual participam segmentos do governo (órgão interministerial presidido pelo Ministério da Justiça), da ONU, através do ACNUR e da sociedade civil, por meio da Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro e de São Paulo, que se ocupa principalmente da formulação de políticas para refugiados no país, com a elegibilidade, mas também da integração local de refugiados. A Lei nº 9474 garante documentos básicos aos refugiados, incluindo documento de identificação e de trabalho, além da liberdade de movimento no território nacional e de outros direitos civis.

De acordo com o CONARE, o Brasil possui atualmente²⁰ 7.289 refugiados reconhecidos, de 81 nacionalidades e vinte e cinco por cento deles são mulheres. Estão incluídos nesse número os refugiados reassentados²¹. Os principais grupos são compostos por nacionais da Síria, Colômbia, Angola e República Democrática do Congo (RDC). Esse perfil vem mudando gradualmente desde 2012, quando o país adotou uma cláusula de cessação de refúgio aplicável aos angolanos e liberianos, com base em orientação global expedida pelo ACNUR em junho do mesmo ano. Conforme a portaria do Ministério da Justiça nº 2.650 de outubro de 2012, esses estrangeiros estão recebendo a residência permanente no país, em substituição ao *status* de refugiado devido ao fato de que o conflito que havia em seus países e, que dava aos solicitantes o direito de serem reconhecidos como refugiados, terminou. Nesse caso, a medida foi tomada em busca de regularizar a permanência de tais estrangeiros no país e para que tenham proteção jurídica imediata.

Com base em dados do CONARE, referentes ao período entre janeiro de 2010 e outubro de 2014, o ACNUR elaborou uma análise estatística que demonstra o fortalecimento continuado da proteção aos refugiados e solicitantes de refúgio no Brasil²². O número total de pedidos de refúgio aumentou mais de 930% entre 2010 e 2013 indo de 566 para 5.882 pedidos, nesse período. Até outubro de 2014, já foram contabilizadas outras 8.302 solicitações. A maioria dos solicitantes de refúgio vem da África (principalmente da República Democrática do Congo, Guiné Bissau, Senegal, Nigéria e Gana), Ásia, incluindo o Oriente Médio (principalmente Bangladesh, Paquistão e Síria), e América do Sul (principalmente Colômbia).

²⁰Dados lançados pelo CONARE em outubro de 2014.

²¹O programa brasileiro de reassentamento está fundamentado nos artigos 45 e 46 da Lei 9.474/97 e consiste em receber pessoas que já estão em situação de refúgio em outro país, mas que por algum motivo não querem ficar naquele lugar.

²²Estes dados não incluem informações relacionadas aos nacionais do Haiti que chegaram ao Brasil desde o terremoto de 2010. Apesar de solicitarem o reconhecimento da condição de refugiado ao entrarem no território nacional, seus pedidos foram encaminhados ao Conselho Nacional de Imigração (CNIg), que emitiu vistos de residência permanente por razões humanitárias. De acordo com dados da Polícia Federal, mais de 39.000 haitianos entraram no Brasil desde 2010 até setembro de 2014 (CONARE, 2014).

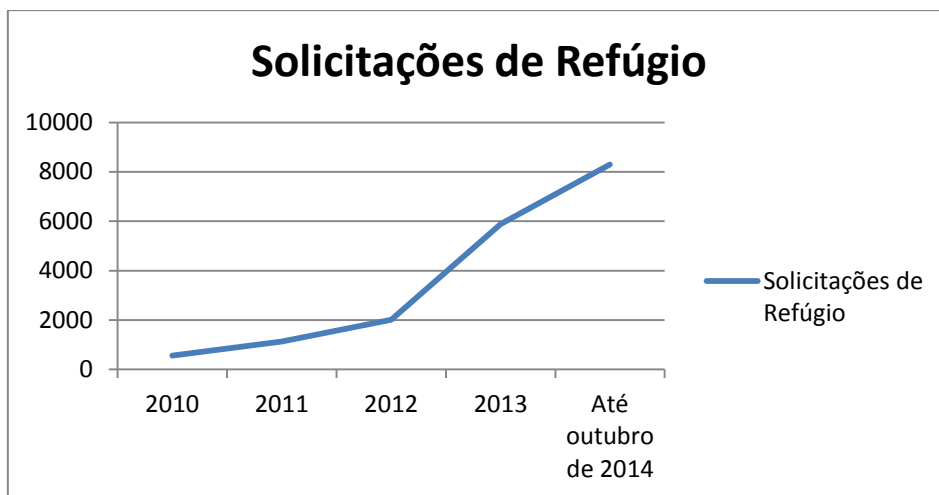


Gráfico 1: Solicitações de Refúgio no Brasil²³.

Também o número de refugiados reconhecidos aumentou expressivamente no período mencionado. Em 2010, 150 refugiados foram reconhecidos pelo CONARE, enquanto até outubro de 2014 houve 2.032 deferimentos pelo Comitê, o que representa um crescimento aproximado de 1.240%. Dessa forma, apesar de haver se mantido estável de 2010 a 2012, a população de refugiados no Brasil vem crescendo de maneira acelerada entre 2013 e 2014, quando atingiu 5.256 e 7.289 indivíduos.

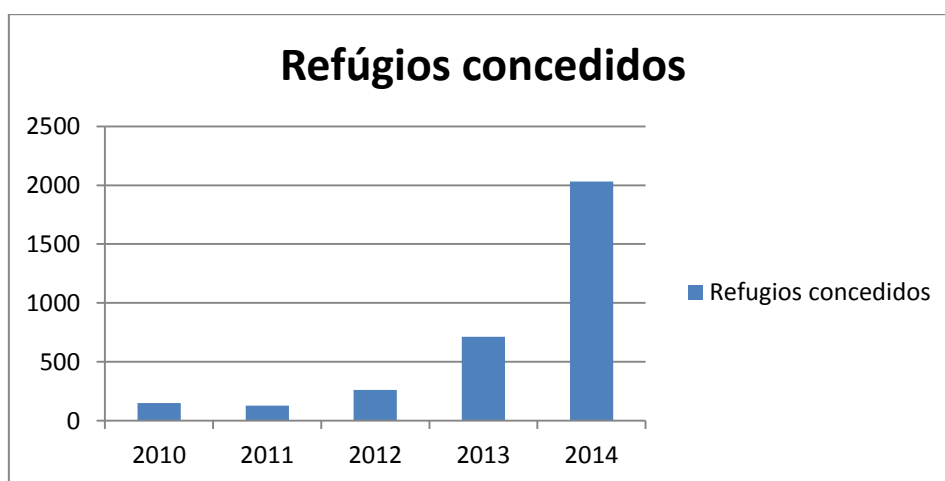


Gráfico 2: Número de refúgios concedidos pelo CONARE no Brasil.

²³Dados do ACNUR encontrados em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2014.pdf?view=1

Conforme citado anteriormente, o Brasil vem passando por transformação e tem recebido posição de destaque no cenário mundial, especialmente como nação democrática e acolhedora. Assim, cada vez mais tem servido de local de abrigo de pessoas que são forçadas a deixar seus países por serem perseguidas em razão de sua raça, religião ou opinião política. No Brasil, a proteção aos refugiados é garantida na Constituição Federal de 1988 e por meio da Lei n. 9.474/97. Podemos ressaltar que o conceito de refugiado trazido pela legislação brasileira (neste trabalho, p. 18) é mais amplo do que o previsto pela Convenção de Genebra de 1951. O Artigo 1º da Convenção de Genebra de 1951, na seção II define refugiado como a pessoa:

1) Que foi considerada refugiada nos termos dos Ajustes de 12 de maio de 1926 e de 30 de junho de 1928, ou das Convenções de 28 de outubro de 1933 e de 10 de fevereiro de 1938 e do Protocolo de 14 de setembro de 1939, ou ainda da Constituição da Organização Internacional dos Refugiados;

2) Que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele.

O Brasil participou, junto a outros países da América Latina, em 2004, da elaboração da *Declaração do México* e da aprovação do *Plano de Ação para Fortalecer a Proteção Internacional dos Refugiados na América Latina*, que permitirá a transformação da América Latina em um verdadeiro espaço integrado de proteção às pessoas vítimas de perseguição, tratando os assuntos migratórios vinculados aos direitos humanos. Com a pesquisa procuramos compreender como funcionam as leis que apoiam os refugiados no Brasil e como o ensino de português para esses grupos deve ocorrer, o que pode proporcionar uma reflexão mais ampla e sustentada sobre as metodologias utilizadas nos cursos de PL2, para que esse curso tenha igualmente um papel social.

Apesar de não abrigar um número muito grande de refugiados, em comparação ao número de habitantes do país, como acontece com outros países, principalmente aqueles nas zonas de conflitos, uma característica da população de refugiados no Brasil é a grande variedade de nacionalidades que a compõe, configurando um quadro rico de pessoas de diversos países e regiões de diferentes partes do mundo, variadas línguas, religiões e costumes.

Em julho de 2014, o número de refugiados sírios ultrapassou o de colombianos (antes a nacionalidade mais expressiva para pedidos de refúgio no Brasil), tornando-se a principal nacionalidade de refugiadas/os atualmente vivendo em solo brasileiro. O Brasil é o país da América Latina a receber o maior número de refugiados sírios, sendo esse número maior que o dos Estados Unidos e de alguns países europeus. Nos últimos anos, todas as importantes crises humanitárias impactaram diretamente os mecanismos de refúgio, com expressivos números de solicitantes da Síria, Líbano e República do Congo chegando ao Brasil.

Em termos de gênero e idade, os dados do CONARE demonstram que o percentual de mulheres diminuiu de 20% (em 2010 e 2011) para 10% (em 2013), se mantendo estável em 2014 e, atualmente, em números totais, está em 25%, conforme mencionado anteriormente. A metade dos solicitantes de refúgio é formada por adultos entre 18 e 30 anos. Apenas 4% dos pedidos são apresentados por menores de 18 anos, dos quais 38% correspondem a crianças entre 0 e 5 anos.

O procedimento de reconhecimento da condição de refugiado é bastante desenvolvido no Brasil. O solicitante de refúgio tem direito a documentação provisória, incluindo CPF (Cadastro de Pessoa Física) e carteira de trabalho. Todas as solicitações de refúgio são analisadas pelo CONARE. Em caso de indeferimento, é possível apresentar recurso junto ao Ministério da Justiça. O refugiado reconhecido no Brasil tem os mesmos direitos e deveres que qualquer estrangeiro em situação regular no país. Com quatro anos de residência, ele pode solicitar a permanência, e após mais quatro anos, a naturalização. Se o refugiado for proveniente de país de Língua Portuguesa, este último período é de apenas um ano. No Brasil, estando em situação legal, os refugiados e solicitantes de refúgio encontram condições favoráveis para a reconstrução de suas vidas. Embora tenham dificuldades para encontrar trabalho e acessar os serviços sociais,

os refugiados desfrutam dos mesmos direitos civis que os cidadãos brasileiros, devendo respeitar as leis do país.

Com relação à localização dos pedidos de refúgio no Brasil, o CONARE apresenta os seguintes dados para o ano de 2014: a maioria das solicitações de refúgio foi apresentada em São Paulo (26% do total de solicitações no período), Acre (22%), Rio Grande do Sul (17%) e Paraná (12%). Regionalmente, as solicitações estão concentradas nas regiões Sul (35%), Sudeste (31%), Norte (25%) Centro-Oeste (7%) e Nordeste (1%), conforme mostrado no gráfico abaixo:

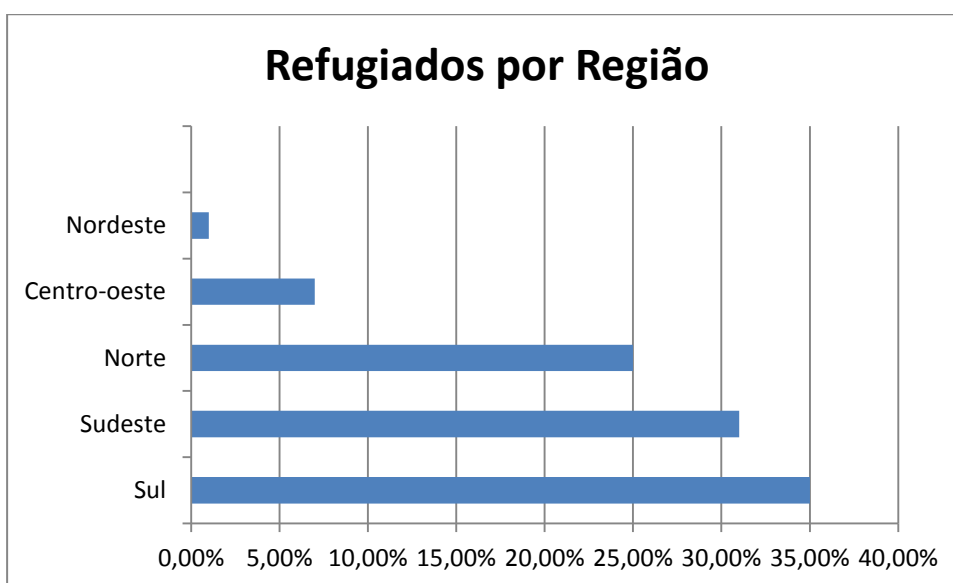


Gráfico 3: Refugiados por Região no Brasil

De maneira geral, as/os refugiadas/os procuram se estabelecer nas regiões do país onde há maior taxa de empregos (sul e sudeste). E o alto número de solicitações de refúgio na região norte é justificado pelo fato de que as/os imigrantes chegam ao Brasil principalmente pelas cidades de Assis Brasil e Brasiléia, na fronteira do Acre com Peru e Bolívia, e precisam se declarar refugiadas/os para entrarem no país. Nessa rota de entrada no país, dentre as nacionalidades dos imigrantes que chegam, há que se considerar o crescente fluxo de haitianos, que vem ocorrendo a partir de abril de 2010, apesar de que estes não são relacionados nos dados do CONARE sobre refugiados. No ano de 2010, mais de 32 mil imigrantes entraram no Brasil pelo Acre e o número continua crescendo, sendo essa uma situação nova para o Governo e para a sociedade brasileira e que traz desafios a serem transpostos.

No que se refere à situação dos haitianos no Brasil, existe a necessidade de se elencarem algumas especificidades que colocam em discussão o conceito de refúgio, que ainda não leva em consideração a busca de proteção frente às catástrofes naturais (FERNANDES, MILESE & FARIA, 2011, p. 73). A categoria de refugiado, tal qual construída pela definição do regime internacional, privilegiou, contudo, o caráter político que permeia os deslocamentos, deixando de contemplar outros conceitos, como o de refugiado ambiental. O problema da migração por fatores relacionados ao meio ambiente foi deixado de lado até a década de 1990, quando o tema voltou a ter atenção, sem forças, porém, para comparar-se aos problemas econômicos, sociais e políticos, que impellem à imigração.

No caso do Haiti, o país vive, principalmente após o terremoto de 2011, uma situação de vulnerabilidade, que provoca a emigração de parte considerável da população, fazendo com que a busca por soluções humanitárias deva voltar ao foco de discussão. Os pedidos de permanência dos haitianos se dão com base no visto humanitário. Devido à situação econômica do país, que já era conturbada desde antes do terremoto, um enorme contingente de pessoas busca sair do país por quaisquer meios e tem o Brasil como um dos principais destinos. Essa situação denota a desolação, falta de emprego ou oportunidades de educação para a população mais jovem, existente no Haiti.

Nosso país tem estreita relação com o Haiti desde a criação da Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH), liderada pelo Brasil. Essa missão iniciou-se em 2004, por intermédio das Nações Unidas para tentar reestruturar a situação de crise que havia se instalado no país após anos de ditadura (1957 a 1986), tentativas frustradas de democratização e novas intervenções militares (FERNANDES, MILESE & FARIA, *op cite*, p. 78). Além dos problemas de cunho político, o Haiti vem sofrendo com constantes e trágicas catástrofes naturais. No ano de 2008, foi atingido por quatro ciclones, que causaram grandes perdas econômicas. Em janeiro de 2010, numa das maiores catástrofes naturais, o país foi assolado por um terremoto, que matou cerca de 316.000 pessoas, entre elas a brasileira Zilda Arns Neumann, de 75 anos, médica pediatra e sanitarista, coordenadora internacional da Pastoral da Criança, que estava no país para uma palestra e outros 11 militares, que estavam no país desde agosto de 2009 e participavam de uma Missão de Paz.

Tais problemas têm levado milhares de pessoas a saírem do Haiti em busca de melhores condições de vida. Estima-se que cerca de 3 milhões de pessoas tenham emigrado para os mais diversos destinos. De acordo com Fernandes, Milese & Faria, 25% do PIB (Produto Interno Bruto) do país vem de remessas enviadas do exterior por esses emigrantes. Outro dado considerável é que, aproximadamente, 85% das pessoas que receberam educação superior no país, encontram-se no exterior. O Brasil está sendo incluído na rota de diáspora dos haitianos. De acordo com dados do CONARE (*apud* FERNANDES, MILESE & FARIA, 2011), até março de 2011, o total de haitianos solicitantes de refúgio no Brasil era de 1051. Devido a não enquadrarem-se como refugiados pelo conceito estabelecido pela Convenção de 1951 e pela Lei brasileira nº 9474, de 1997, seus pedidos não puderam ser deferidos. Entra em discussão, assim, a questão humanitária como uma possibilidade de acolhimento de imigrantes, amparada pela Resolução nº 08/06 do Decreto nº 840/93, sancionado pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg), órgão vinculado ao Ministério do Trabalho.

Em decorrência da situação de guerra em que vive seu país, o número de sírios solicitantes de refúgio deve continuar aumentando. A cidade de Brasília tem recebido grande quantidade de refugiados sírios, que são trazidos por parentes e amigos e que, mesmo assim, enfrentam situações difíceis na capital do país. Muitos estão se abrigando na mesquita muçulmana que existe na cidade. Os sírios atendem às condições para serem considerados refugiados por estarem fugindo de seu país por motivo de guerra. Porém, isso não facilita a sua experiência de inserção no Brasil, já que a língua materna, o árabe, é ainda mais distante da língua de acolhimento, o que exige mais esforço por parte dessas pessoas e aumenta a necessidade de uma educação formal para aquisição da língua, principalmente escrita.

O Paquistão é outro país que tem passado por graves problemas políticos e econômicos, provocando a emigração de sua população em números consideráveis. Além desse, outros países, muitos deles do continente africano têm se tornado lugares difíceis para se viver, forçando parte da sua população a buscar abrigo em outros locais.

Segundo Crisp (2004), a integração local possui natureza multidimensional e se configura como um processo: legal, pelo qual os refugiados adquirem direitos no país receptor; econômico, pelo qual participam da economia local; e social, pelo qual passam a conviver com a sociedade do novo país onde residem.

Esse processo é desafiador e complexo, à medida que envolve diversos aspectos, não apenas jurídicos, sociais e econômicos, como colocado por Crisp, mas também políticos e culturais, políticos, à medida que, ao se garantirem direitos, é preciso pensar em participação no processo político e social, inserindo-se à comunidade, e culturais, tendo em vista que os refugiados passam a interagir num novo ambiente que pode apresentar traços culturais distintos de sua comunidade de origem. Quanto maior a proximidade cultural, social, linguística e étnica entre o país de origem e o de destino, teoricamente, o processo de integração se revela mais fácil e os resultados, mais promissores (CRISP, 2004).

No entanto, para que haja integração local duradoura das/os refugiadas/os e imigrantes, há necessidade de envolvimento dos poderes locais, da sociedade civil, do setor privado e das universidades e instituições de ensino, na construção de uma ideologia de acolhimento e na implantação de programas que facilitem a integração total dos indivíduos na esfera social. Esses programas devem incluir instrução profissional para aqueles que não possuem, que poderia ser oferecida principalmente pelos Institutos Federais de Educação e Tecnologia - posto que são instituições de ensino que promovem a educação profissional de jovens e adultos – mas, sobretudo, apoio no que se refere ao aprendizado da língua e dos elementos socioculturais da sociedade que os acolhe.

No que concerne às crianças, há o direito por parte das/os refugiadas/os de matricularem seus filhos na escola pública. Nesse ambiente, as/os pequenas/os imigrantes aprendem a língua pelo convívio no contexto social de interação com outras crianças, em consequência de não contarem com apoio pedagógico especializado ou cursos específicos para aquisição da língua. Similarmente, os adultos enfrentam problemas com a inserção à sociedade, uma vez que não falam a língua local. Além disso, é mais difícil para os adultos adquirirem a língua no convívio e na interação social e, por isso, deveriam contar com acesso a cursos específicos de ensino de língua de acolhimento.

A educação é uma parte vital do processo de integração local dos refugiados e é um direito garantido pela legislação internacional e brasileira. Por esse motivo, a Convenção de 1951 estabelece que aos solicitantes de refúgio e aos refugiados deve-se conceder o mesmo tratamento garantido aos nacionais com relação à educação primária.

O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais reconhece que a educação secundária “deve estar disponível de maneira geral e acessível para todos”, e que a educação superior “deve estar igualmente acessível para todos com base na capacidade individual de cada um”. A legislação brasileira de refúgio, em seu artigo 44, reconhece o direito dos refugiados de terem acesso à educação e prevê que o reconhecimento de certificados e diplomas necessários para ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverá ser facilitado para os refugiados, tendo em conta a situação desfavorável dos mesmos.

Contudo, na prática, o que acontece é que a revalidação dos diplomas dos refugiados é um processo difícil por diferentes motivos, 1) muitos chegam ao país sem os documentos necessários exigidos pelas instituições de ensino, uma vez que a maioria deixa suas casas às pressas, sem poder se preparar para o que vai enfrentar no novo local e fica sem condições de solicitar a documentação após chegar ao país; 2) o processo de revalidação de diploma não tem valor facilitado para refugiados, o que torna os custos inviáveis para esses indivíduos, que, na maioria dos casos, ainda não estão financeiramente estabilizados e não têm a quem recorrer para ajuda financeira no país e 3) o processo de revalidação é demorado e, na maioria dos casos, exige uma complementação de carga horária ou de matérias a serem cursadas que não são viabilizadas ao aluno gratuitamente ou em horário acessível.

A orientação pedagógica, a abordagem e a metodologia a serem utilizadas nos cursos específicos de português como língua de acolhimento merecem ser abordadas, posto que as necessidades das pessoas em situação de refúgio ou vulnerabilidade se diferem das necessidades dos demais estudantes de PL2 como turistas, estudantes universitários, pessoas ligadas às embaixadas, profissionais que vêm trabalhar no país.

Discutiremos, na parte que segue, a relação entre a Pedagogia Crítica e a Interculturalidade no ensino de línguas e a utilização dessas perspectivas no curso de português como língua de acolhimento, que se manifesta como imbuído de uma forte função social na busca pela integração das/os alunas/os de maneira rápida e efetiva à sociedade de acolhimento.

2.2 Pedagogia Crítica, Linguística Aplicada Crítica e Interculturalidade no Ensino de Línguas

Conforme afirma Adami (2009), o terreno da formação linguística dos imigrantes adultos tem sido pouco investigado pela pesquisa acadêmica. O autor complementa seu ponto de vista sobre as pesquisas acadêmicas na área argumentando que, na França, enquanto há o desenvolvimento do campo da didática de língua estrangeira e, conseqüentemente, da didática de francês como língua estrangeira e segunda língua, a formação linguística dos imigrantes adultos representa um objeto didático não identificado, não descoberto pela pesquisa acadêmica. Essa mesma perspectiva, guardadas as diferenças contextuais, pode ser observada no campo da pesquisa linguística sobre ensino de português para imigrantes no Brasil. Podemos considerar que, no nosso contexto, este é um evento relativamente novo, especialmente se comparado ao que acontece na Europa e América do Norte.

Como embasamento teórico para este capítulo, utilizaremos a teoria de Competência Intercultural ou Competência Comunicativa Intercultural proposta por Byram (1997 e outros), os estudos sobre Cultura de Kramersch (1998, 2010), os estudos sobre Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1982, 1997, 2000), Giroux (1988, 1992) e Guilherme (2002) e Linguística Aplicada Crítica e Mobilidade, de Pennycook (2001, 2010, 2012), Blommaert (2010), entre outros.

Defendemos que a aquisição de uma segunda língua deve estar entrelaçada ao desenvolvimento da Competência Comunicativa, que é, em uma definição inicial e geral, “a capacidade do sujeito de circular na língua-alvo, apropriadamente em diversos contextos sociais de comunicação humana” (HYMES, 1972, *apud* BARBOSA, 2007; p.42). Segundo Almeida Filho (2008; p.20), a Competência Comunicativa refere-se à capacidade de mobilizar o conhecimento sobre a língua-alvo para se posicionar em um dado evento comunicativo, o que implica conhecer mais do que o código linguístico dessa língua.

De acordo com Byram (1997) os estudos sobre Competência Comunicativa (CC) ampliaram-se chegando ao conceito de Competência Comunicativa Intercultural (CCI). Segundo o autor, esse conceito evoluiu com o da CC, iniciado por Hymes e desenvolvido por outros autores (CANALE & SWAIN, 1980; CANALE, 1983, VAN EK, 1986;

BACHMAN, 1987; BACHMAN & PALMER, 1996 e CELCE-MURCIA *at al.*, 1995). No entanto, o modelo de CCI, apresentado por Byram (1997), sustenta-se no modelo de Van Ek (1986, *apud* BYRAM, 1997: p.9) de ‘habilidade comunicativa’ o qual compreende seis ‘competências’, sendo elas competência línguística, sociolinguística (relação entre os signos linguísticos e o significado contextual, ou seja, que se referem à adequação e à pragmática), discursiva, estratégica, sociocultural (definida como grau de familiaridade com o contexto sociocultural em que está situado um idioma e que envolve um quadro específico de referência) e social (definida como o desejo e a capacidade de interagir com os outros, envolvendo motivação, atitude, autoconfiança, empatia e capacidade de lidar com situações sociais). Para Byram, um dos pontos mais relevantes da análise de Van Ek sobre o conceito de CC e que ele mantém no conceito de CCI é que ela acontece em determinado contexto, ou seja, a CC só é percebida (e avaliada) em um determinado contexto de interação.

Nesse sentido, o desenvolvimento da CCI em situação formal de aprendizagem deve apoiar-se nos pressupostos da Abordagem Comunicativa Intercultural. Mendes (2004, p. 154) define a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) como:

“(A) força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova línguacultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas”.

Nesse contexto, a CCI é considerada como a capacidade de interagir eficazmente com pessoas de culturas que reconhecemos como diferentes da nossa, sabendo que as culturas simultaneamente se assemelham e se diferem em alguns aspectos, como por exemplo crenças, hábitos e valores. Em sentido amplo, competência intercultural é a capacidade de lidar com a própria formação cultural na interação com os outros, interações estas que envolvem o uso de diferentes códigos linguísticos e o contato com pessoas que trazem consigo variados conjuntos de valores e modelos (BENEKE, 2000). As situações de interação intercultural são marcadas por uma linguagem variada, uso de estratégias discursivas e comportamentos (e.g. cinésica: movimento do corpo e

proxêmica: uso e organização do espaço físico ao comunicar-se com alguém – distância) de pessoas de diferentes origens culturais em situações de contato direto.

Byram sugere que a CCI exige, além das competências linguística, socio-linguística e discursiva, certas *atitudes, conhecimentos e habilidades*. As *atitudes* incluem a curiosidade e a abertura, bem como a prontidão para ver outras culturas e falantes de outras línguas com olhar desprovido de censura. Os *conhecimentos* a que o autor se refere dizem respeito a “grupos sociais e seus produtos, práticas do seu próprio país e do país de seu interlocutor, e do processo geral de interação social e individual”²⁴. As *habilidades* implicam interpretar e relacionar descoberta e interação, bem como consciência crítica cultural e educação política (BYRAM, 1997: p.49-54).

Em outras palavras, tornar-nos conscientes de nossas próprias representações culturais, bem como aquelas que usamos para identificar os outros, ajuda-nos a perceber quem somos em relação ao outro. Esse pressuposto está diretamente relacionado ao conceito de ‘conscientização’, defendido por Freire, e pode promover o diálogo intercultural eficiente entre pessoas de diferentes pontos de vista. O ensino da língua em conformidade com a abordagem Intercultural, visa ajudar pessoas de origens culturais diferentes a se comunicarem com sucesso através da aquisição de uma nova língua.

Byram et al. (2002) argumentam que uma dimensão intercultural ainda ajuda as/os alunas/os a alcançarem a "competência linguística", facilitando uma compreensão compartilhada entre os diversos indivíduos e reconhecendo a complexidade em lidar com outras identidades, assim como reconhecer a complexidade da própria identidade. No caso desta pesquisa, a intenção é desenvolver nos aprendentes de língua portuguesa atitudes, conhecimentos e habilidades que permitam uma interação produtiva no convívio social e profissional.

Apresentamos o modelo de CCI desenvolvido por Byram (1997), que se baseia no conceito de “falante intercultural”, alguém “que atravessa fronteiras e que pode ser, em certa medida, um especialista no trânsito de bens culturais e valores simbólicos”²⁵ (BYRAM & ZARATE, 1997, p.11), sendo capaz de se colocar entre duas ou mais

²⁴Texto original: “social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction” (BYRAM, 1997, p. 51).

²⁵ Texto original: “crosses frontiers, and who is to some extent a specialist in the transit of cultural property and symbolic values”.

culturas. O modelo tem o objetivo pedagógico de facilitar a avaliação do desenvolvimento da CCI nas salas de ensino de línguas estrangeiras, de acordo com o próprio autor, e surgiu após a elaboração do Quadro Comum Europeu²⁶ e da necessidade de se estabelecerem níveis de desenvolvimento intercultural, a serem avaliados junto aos níveis de desenvolvimento linguístico. A figura traz os saberes/conhecimentos (*savoirs*) que se entrelaçam e que são inerentes à Competência Intercultural, identificada na figura abaixo como parte da CCI:

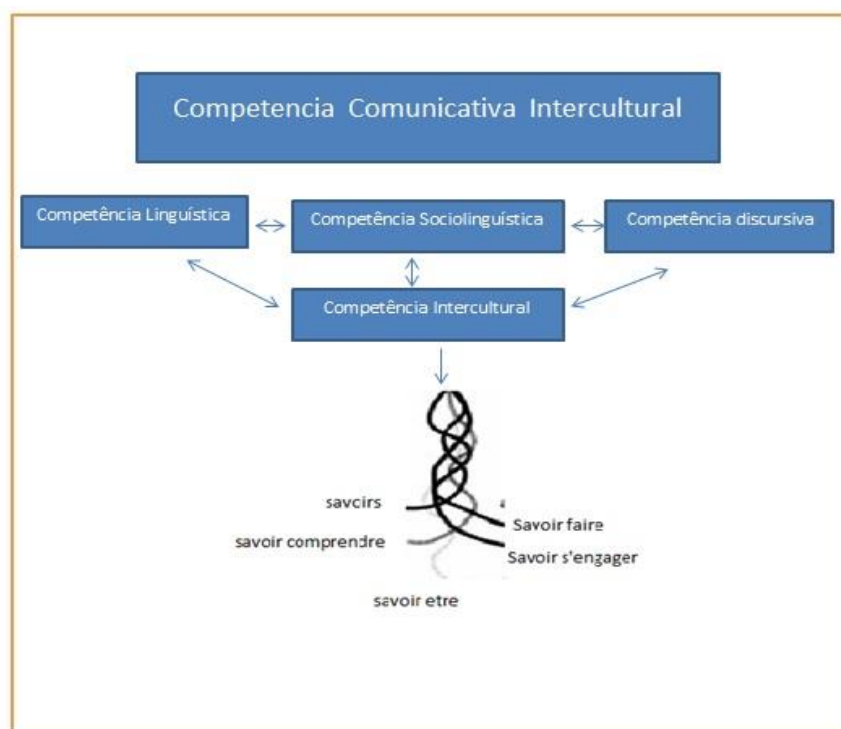


Figura 1: Modelo de Competência Comunicativa Intercultural (BYRAM,1997)²⁷

- **Savoirs** – Conhecimentos sobre: 1- Grupos sociais em sua própria cultura; 2- grupos sociais em outras culturas; 3- Processos gerais de interação.
- **Savoir comprendre** – Habilidades de interpretação/relação: 1- Interpretar símbolos e eventos em outras culturas; 2- Relacionar interpretações com a cultura e experiências próprias.

²⁶A descrição do Quadro Comum Europeu pode ser encontrada em: http://cvc.instituto-camoes.pt/fichaspraticas/formulario/quadro_niveiscomuns.html. Para mais informações, acessar http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.

²⁷Os termos em francês foram mantidos seguindo a versão original do modelo. Em entrevista durante o período de doutorado sanduíche, sob orientação do autor, ele justificou que optou por escrevê-los em francês, por acreditar que a tradução poderia alterar o sentido.

- **Savoir faire** – Habilidades de descoberta e interação: 1- Aquisição de conhecimentos sobre práticas culturais; 2- Aplicação metodológica de conhecimentos em tempo real.
- **Savoir s’engager** – Consciência Cultural Crítica (Critical Cultural Awareness): 1- Avaliar criticamente perspectivas, práticas e produtos de múltiplas dimensões culturais; 2- Identificar critérios de avaliação com relação à cultura do outro e a própria cultura.
- **Savoir être** – Atitudes: 1- Curiosidade e abertura; 2 – Disponibilidade para aprender e mudar convicções sobre outras culturas; 3- Disponibilidade para mudar convicções sobre a própria cultura.

No entanto, o modelo de CCI desenvolvido por Byram (1997) tem recebido algumas críticas. Entre as mais procedentes estão a que é feita por Claire Kramsch acerca da concepção de cultura internalizada na noção de ‘nação’ ou cultura nacional, o que Byram defende como uma necessidade de simplificação para fins pedagógicos, não afastando a imprescindibilidade de refinamento e uma complexificação em um “currículo em espiral”. Kramsch ainda sugere que a perspectiva embasadora desse modelo de CCI é “estruturalista”. Devido à necessidade de avaliar o processo de aprendizagem de línguas, bem como a competência intercultural dos aprendentes, Byram defende o modelo das críticas de Kramsch argumentando que, apesar de poder ser considerado estruturalista em virtude da simplificação, o conceito de “consciência cultural crítica” no modelo de CCI não foi levado em consideração por Kramsch como deveria²⁸.

O autor afirmou que seu modelo recebeu críticas por ter característica individualizante, sendo que a comunicação intercultural não acontece na individualidade, mas na interação. Em defesa do modelo, Byran ressalta que o objetivo principal do mesmo é permitir a avaliação do desenvolvimento da CCI de cada indivíduo, como se faz necessário nas escolas. Os professores precisam de ferramentas práticas que possibilitem essa avaliação, uma vez que a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Assim, o modelo de CCI favorece o reconhecimento das habilidades individuais de cooperação, interação e comunicação das/os alunas/os, não desobrigando a necessidade de outros tipos de avaliações feitas em

²⁸BYRAM. Texto em construção oferecido pelo próprio autor durante período de doutorado sanduíche sob sua orientação.

grupo, ou através de auto-avaliações e participação em tarefas e eventos comunicativos. Concordamos com o autor no que se refere à necessidade de simplificação para avaliação individual e, conforme ele afirmou, a avaliação individual é apenas parte do processo avaliativo e deve ser combinada a outras formas de observação do desempenho.

Ao aplicarmos o conceito de interculturalidade como parte do propósito do ensino de línguas, Ensino Intercultural de Línguas (EIL), reconhecemos a língua não só como meio de comunicação de informações, mas também enfatizamos sua função social de criação e manutenção de relacionamentos e interações. No caso deste estudo, a proposta é utilizar-se das aulas de português para aprender, além de língua, sobre a cultura do outro e analisar a própria cultura, desenvolvendo assim a capacidade de transitar entre as diferenças culturais de maneira fluente e eficaz, bem como ajudar as/os alunas/os a reconhecerem seu lugar nessa nova sociedade e buscarem transformar sua história. Como defende Freire (1970), há uma diferença entre conhecer a realidade e transformar a realidade.

Em virtude disso, Freire (1982) ressalta que preocupação com a questão do sujeito advém da sua importância no processo de mudança e transformação social. O autor define o sujeito como um ser social que se constrói nas relações com os outros seres humanos; como alguém singular que cria sua própria maneira de ser, embora esteja embebido na sociedade; um indivíduo que tem uma história, constrói-se na história e constrói história; como um ser que interpreta o mundo; uma pessoa que produz sentido nas experiências que vive; que age no mundo; que precisa aprender para construir a sua identidade; que apresenta, em sua condição humana, um conjunto de elementos antagônicos e indissolúveis como a racionalidade e a emoção, a objetividade e a subjetividade. Contudo, o sujeito é um ser político que pode e deve reagir à ideologia dominante na sociedade capitalista em busca da humanização dos indivíduos, que é negada na opressão, na injustiça, mas afirmada no desejo de liberdade e de igualdade.

Dessa maneira, é preciso elaborar um pensamento contra-hegemônico como prática educativa, que permita a ascensão das massas exploradas, a distribuição do poder, ou ainda, que permita que as ideias dominantes sejam desconstruídas e

reinventadas em direção à construção de uma sociedade diferente, de um mundo com novas configurações, mesmo que isso pareça utópico.

Segundo Freire (1982), essa transformação deve ocorrer também na sala de aula, pois o/a aluno/a tem que ter voz, tem que ser parte do processo de ensino-aprendizagem, através do diálogo entre professor/a e alunas/os e entre eles/as mesmas/os. O diálogo solicita de nós o aprendizado da *escuta*, uma vez que ninguém se educa sozinho. Por esse motivo, consideramos que a utilização de instrumentos os quais possibilitem que as/os aprendentes sejam ouvidos, que descentralizem o poder no ambiente de sala de aula, que proporcionem aos aprendentes momentos em que utilizem a língua-alvo como ferramenta para se fazer percebido, para contar a sua história, possa contribuir para essa *humanização* sugerida por Freire.

A Pedagogia Crítica (doravante PC) originou-se no final da década de 1930 a partir da teoria crítica da Escola de Frankfurt na Alemanha, com base nos estudos sobre: a dialética do iluminismo de Max Horkheimer (1885-1973), Theodor W. Adorno (1903-1969) e Leo Lowenthal (1990-1993); o marxismo e o socialismo de Herbert Marcuse (1898-1979); o marxismo humanista e a hegemonia de Antonio Gramsci (1891-1937) e Raymond Williams (1921); a teoria de atos de fala, a hermenêutica, e a psicanálise de Jügen Habermas (1921-); entre outros. A escola teve grande influência também das obras do educador e teórico brasileiro Paulo Freire (1921-1997), relacionadas à humanização e à educação libertadora.

A PC surgiu antes da Segunda Guerra Mundial, na Alemanha e durante a guerra alguns membros se viram obrigados a deixarem seu país em busca de refúgio. Dessa forma, as ideias do Instituto de Pesquisa Social da escola de Frankfurt espalharam-se pela Europa e América. No entanto, conforme explica McLaren (1997a):

A pedagogia crítica não constitui, contudo, um conjunto homogêneo de ideias. É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos em seus *objetivos*: empoderar os impotentes e transformar as desigualdades e as injustiças sociais existentes. (p.186)

O autor afirma que a PC fornece direções “históricas, culturais, políticas e éticas” para as/os educadores/as que ousam ter esperança e acreditar no empoderamento dos sujeitos e na transformação social. Ele considera ainda que os professores devem compreender o papel da educação escolar em juntar conhecimento e poder.

A PC é uma teoria educacional que instiga à luta pela humanidade por meio de reformas na educação escolar. Ela amplia o processo de empoderamento sob uma preocupação genuinamente humana com o propósito de libertar os oprimidos. As/os professores/as assumem o papel de promotor do intelecto, do conhecimento a fim de formar cidadãos críticos para atuarem na sociedade. As/os professores/as o fazem abrindo os olhos das/os alunas/os para compreender, refletir e transformar as injustiças na arena pública de uma forma que também melhora o empoderamento acadêmico. Ensinar sob a perspectiva da PC não se limita a ajudar as/os alunas/os a adquirirem capacidade de pensamento crítico, mas também fazê-los/las compreender seu poder de construção da sociedade, e, em seguida, tomarem medidas para resistir à injustiça e hegemonia. Aplicam-se a professores/as e alunas/os, sob os conceitos da PC, as tarefas de problematização, interação e diálogo, valorização da experiência de vida, mudança e ação. Não é apenas uma questão de discutir ou trocar pensamentos críticos na sala de aula, mas de aplicar o pensamento crítico no cotidiano como um hábito de vida adquirido.

Guilherme (2002), faz um retrospecto das teorias da PC e do Ensino Crítico. Apesar da influência da Escola de Frankfurt, a autora afirma que Freire é amplamente reconhecido como o fundador da PC. Segundo Giroux (*apud* GUILHERME, 2002), Freire se fundamenta na teoria educacional de Dewey, mas vai além, defendendo o papel da escola na democratização da vida pública, identificando as escolas como principal meio de ação política e cultural na luta por uma sociedade democrática. McLaren (1997) explica que:

“A pedagogia de Freire é anti-autoritária, dialógica e interativa, colocando o poder nas mãos dos estudantes e trabalhadores. Mais importante ainda, a pedagogia de Freire coloca a análise social e política da vida quotidiana no centro do currículo” (p. 64).

Guilherme (2002, p. 31) aponta dois conceitos desenvolvidos por Freire como conceitos-chave para o trabalho do autor, são eles *literacia* e *conscientização*. Além de defender a importância desses conceitos para o processo de ensino-aprendizagem, Freire redefine o papel de professor/a, afirmando que este não deve ser reduzido a um processo de comodidade, ele desconstrói a visão da professora que é chamada de *tia*, assegurando que essa visão ‘inocente’ do papel da professora *desprofissionaliza* a categoria, levando-a a resignação (FREIRE, 1997). A autora explica o termo *literacia*, trazido por

Freire, como a capacidade de ler as palavras, mas também de ler o mundo criticamente. Esse conceito está diretamente relacionado ao conceito de *conscientização*. Este último termo, a autora define como o processo pelo qual o indivíduo, através de uma práxis verdadeira, abandona o status de objeto e assume o status de sujeito (GUILHERME, 2002, p. 32). Para ela, a teoria de Freire concentra-se mais no processo de produção cultural do que no processo de reprodução social na educação, baseado na experiência de vida de cada participante (professores/as e alunas/os) e na reflexão, buscando romper com o movimento de reprodução social de classe e de aceitação da conjuntura social.

Guilherme (2002, p.18) descreve a PC como um movimento, pelo fato de estar em constante evolução, ao invés de um organismo monolítico de teoria ou prática. Ao contrário, a PC redefine a ligação entre teoria e prática, fundamentando-se na noção de cultura como interceptação entre as fronteiras disciplinares e a divisão hierárquica entre cultura popular e de elite, bem como na noção de ética num sentido universal e local. No contexto do ensino de línguas, podemos considerar que a PC fornece um alicerce para o desenvolvimento da consciência cultural crítica, pois inclui a compreensão do processo de ensinar a produção e a reprodução dialética e dialógica do conhecimento e se refere a esse processo como negociação e produção de sentido entre professores/as e alunas/os.

A escolha da PC como fundamentação teórica para este trabalho se deu por considerarmos que a escola, assim como a sala de aula de ensino de línguas, não é local em que o conhecimento é somente transmitido, mas em que o conhecimento produz ação (agência), procurando fazer com que o objeto de estudo, nesse caso a língua, se torne significativo e se transforme em ferramenta de ação/agência e mudança social.

Acerca do papel do professor sob a abordagem da PC, Freire (1997) elenca algumas características importantes à prática educativa progressista, entre elas a humildade, a tolerância, a segurança e a paciência impaciente. Sobre a necessidade da *humildade*, o autor aponta que essa “exige coragem, confiança em nós mesmos e nos outros” e que se opõe a “acomodação, covardia”. O autor explica:

“A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. (...) Ouvir com atenção a quem nos procura, não importa seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista.” (FREIRE, 1997, p. 37)

A humildade defendida pelo autor permite que o/a professor/a esteja aberto/a ao diálogo, outro conceito extremamente importante na teoria da PC liderada por Freire. Através do diálogo, a relação professor/a -aluno/a passa por uma metamorfose positiva e não é mais uma relação de dominação e submissão. Pelo contrário, ela se torna um diálogo construtivo entre parceiros mais ou menos co-iguais. Para alunas/os adultas/os, as tensões envolvidas no processo de aprender são amenizadas quando as/os professores/as são reconhecidos como pessoas reais. Ao utilizar-se de uma prática não-autoritária, o/a professor/a leva as/os alunas/os a explorarem e expandirem a sua identidade através das fronteiras, além de ajudá-las/os a enfrentarem fatos e refletirem sobre conceitos até então escondidos pela hegemonia. O diálogo, nessa perspectiva, envolve não apenas discussões aluno/a -professor/a, mas também entre as/os alunas/os, uma vez que o pensamento crítico deve envolver todos os processos de interação.

O objetivo da prática do diálogo é encorajar o pensamento crítico sobre o mundo. Ao discutir suas experiências pessoais, as/os alunas/os podem perceber e compartilhar as pressões sociais que as/os afetam, os problemas que enfrentam e pensar juntas/os sobre formas de transformar a situação em que vivem. O/a professor/a promove a discussão levantando questões e trazendo informações que levem o debate a um contexto social mais abrangente. O pensamento crítico começa quando as pessoas fazem conexões entre suas vidas, individualmente, e as condições sociais.

Com relação à *tolerância*, o autor é taxativo em defender que “sem ela é impossível um trabalho pedagógico sério, sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica, sem ela a prática educativa progressista se desdiz” (FREIRE, *op cite*, p.39). O autor explica que ser tolerante não quer dizer ser conivente com aquilo que é inaceitável e tampouco aceitar o desrespeito, por meio do não-posicionamento, do distanciamento. A tolerância implica posicionamento, instituição de limites e princípios a serem respeitados. Ela requer respeito, disciplina e ética. Sob os pilares da PC, torna-se inaceitável que o/a professor/a se cale frente a situações de preconceito, intolerância e extremismo ocorridos em sala de aula ou em qualquer outro lugar. O ato de calar-se também ensina, assim como delibera opinião. O/a professor/a deve posicionar-se sempre, mas não pode ter a intenção de que suas/seus alunas/os concordem com seu posicionamento em todas as situações. Ele deve trazer as opiniões para serem discutidas e ponderadas, em um ambiente de respeito e tolerância.

Existe, ainda, certo preconceito com relação à palavra tolerância, que vai de encontro ao sentido que damos a esse construto, neste trabalho. Isso pode ser explicado devido aos sentidos predominantes nos dicionários das línguas latinas, que revelam a ideologia da cultura europeia em seu projeto de universalidade e homogeneidade para dominação das outras culturas. Cardoso (2003) explica que no século XVI, “o vocábulo latino *tollerantia* significava *constância em suportar, permitir, condescender*. Nessa acepção, a tolerância supõe uma relação humana entre desiguais, em que o superior faz concessões ao inferior”. Assim, o verbo ‘*tolerar*’ frequentemente tem sido considerado como sinônimo de ‘*suportar*’ ou ‘*aceitar com indulgência*’.

Entretanto, o mesmo autor afirma que intelectuais da América Latina, na última década do século XX, contribuíram decisivamente para uma nova concepção de tolerância, em relação àquelas construídas na modernidade pela cultura europeia. Para ele, e também em conformidade ao conceito que adotamos da teoria de Freire, mencionado anteriormente:

“(O) conceito de tolerância está comprometido com o respeito à diversidade cultural explicitada no mundo contemporâneo e ao mesmo tempo consciente do direito fundamental de cada povo à sua identidade cultural, livre de formas de dominação econômica e ideológica que o excluem de uma vida digna material e cultural” (CARDOSO, 2003).

Cardoso (*op cite*) lembra que essa tendência ideológica já estava presente na fala incisiva de Paulo Freire, na conferência de abertura do *Encontro sobre a Tolerância na América Latina e no Caribe*, conforme ele traz em seu artigo:

“Eu me bato muito pela tolerância, que para mim é uma virtude... revolucionária até. É esta possibilidade de conviver com o diferente para poder brigar com o antagonista. O antagonista é diferente também, mas um diferente diferente”(Fala de Freire citada em CARDOSO, 2003).

Assim, a obrigação de valorizarmos uma cultura da tolerância implica a luta pela reparação das emergências das grandes majorias excluídas no que se refere às necessidades sociais. Cardoso afirma que:

“A fome, a pobreza, a marginalização são resultados de situações de profunda intolerância e focos de novas atitudes de intolerância e violências. A

tolerância não pode ocorrer em relacionamentos marcados pela desigualdade, onde ocorre a dominação entre indivíduos ou grupos sociais”.

O marco da tolerância está na igualdade social. Respeitar a diversidade cultural não pode significar aceitar as desigualdades sócio-econômicas. Portanto, a profissão de professor/a tem em si mesma a responsabilidade de promover a tolerância, que deve ser uma ação solidária na superação dessas desigualdades.

Retomando os conceitos trazidos por Freire, o autor compila *decisão, segurança* e a tensão entre *paciência e impaciência* – que neste trabalho chamamos de *(im)paciência*, a fim de mostrar a relação existente entre elas. Ele inicia a discussão esclarecendo que a capacidade de decisão é absolutamente necessária ao trabalho de formador, uma vez que decidir significa romper para optar, abrir mão de uma coisa em favor de outra. Por esse motivo toda opção deve ser precedida de criteriosa avaliação. Na função do/a professor/a isso é percebido desde o início do processo de ensinar, muito antes de entrar em sala, quando ele/a opta por uma abordagem de ensino, escolhe uma metodologia a ser seguida, adota um material específico, define conteúdos a serem ensinados. No entanto, essa capacidade de decisão também se mostra nas atitudes do/a professor/a em sala de aula e fora dela. O/a professor/a democrático/a não deve anular-se. Usualmente, deverá tomar decisões em parceria com suas/seusalunas/os e companheiras/os de trabalho. Porém em outras circunstâncias a decisão é da competência do/a professor/a e ele/a não deve omitir-se. Essa capacidade de decisão se fortalece quanto mais fortalecida está a Competência Profissional do/a professor/, que explicamos a seguir.

O posicionamento deve estar imbuído de segurança. Esta, por sua vez exige “competência científica, clareza política e integridade ética”. Poderíamos aqui fazer uma relação com a competência profissional, definida por Almeida Filho (1993) como a capacidade que o professor tem em reconhecer como se dá a sua prática e porque ela se dá dessa maneira e não de outra. A competência profissional favorece “a conscientização do professor de seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.21). É por intermédio dela que o professor se conscientiza de sua responsabilidade social e pedagógica, e administra seu desenvolvimento profissional de forma constante, procurando adequar sua experiência de aprender e ensinar (nesse caso especificamente aprender e ensinar línguas) às

concepções teóricas adquiridas ao longo de sua formação e que permitem ao professor “explicar teoricamente porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém”. (ALMEIDA FILHO, *op cite*). Esse conhecimento teórico faz parte da profissionalização do professor e atribui a ele segurança e convicção nas decisões a serem tomadas ao longo de sua carreira.

Finalmente, discutiremos aqui o que chamamos de *(im)paciência*. Essa tensão que deve existir entre a virtude da *paciência* e da *impaciência* na prática pedagógica democrática. Freire justifica que:

“(A) paciência sozinha pode levar a educadora a posições de acomodação, de espontaneísmo, com que nega seu sonho democrático. A paciência desacompanhada pode conduzir ao imobilismo, à inação. A impaciência, sozinha, por outro lado pode levar a educadora ao ativismo cego, à ação por si mesma, à prática em que não se respeitam as necessárias relações entre tática e estratégia”. (FREIRE, 1997, p. 41)

A virtude está em colocá-las, *paciência e impaciência*, em constante enfrentamento, em tensão ininterrupta, evitando que a prática pedagógica se limite a uma ação “inoperante” ou ainda que se perca na “arrogância”.

Consideramos ser prudente trazermos esse termo *(im)paciência* para os eventos de sala de aula e tentarmos perceber em que níveis isso ocorre. Esse sentimento de *(im)paciência* pode ocorrer também com o/a aprendente, pois muitas vezes ele/a vem com uma expectativa para a sala de aula, que não é suprida de imediato e, então, se frustra, desanima, acha que não está aprendendo e, algumas vezes, desiste. Isso não seria resultado da impaciência sozinha? O contrário, a total paciência por parte das/os alunas/os, também não é desejável, posto que o/a aluno/a seria um indivíduo totalmente passivo e que aceitaria, sem reação, o fato de que o/a professor/a é transmissor/a do conhecimento e que, nesse processo, ele/a não tem nada a acrescentar, somente absorver.

Destarte, a proposta deste estudo é dedicar-se a utilizar os estudos da PC aliados à abordagem dos estudos interculturais/culturais, em busca de um curso de português como língua de acolhimento, que tente transformar a realidade dos aprendentes em situação de imigração e refúgio. Segundo Rajagopalan (2003, p. 106), “o que torna a

pedagogia crítica distinta é a vontade do pedagogo²⁹ de servir de agente catalisador de mudanças sociais”. O/a professor/a exerce (além da função de ensinar conteúdos, tradicionalmente atribuída ao/à professor/a) o papel de um/a militante, acreditando que sua ação, mesmo que limitada e localizada, pode desencadear mudanças.

Ao combinarmos a teoria da Pedagogia Crítica como a abordagem do Ensino Intercultural de Línguas, procuramos associar o processo de ensinar língua à formação de cidadãos interculturais críticos, permitindo que os aprendentes adquiram mais que o simples código linguístico.

Byram, fundamentado em seu modelo de Competência Comunicativa Intercultural (CCI), propõe a idéia de educação para a cidadania intercultural. Sua concepção inspira Guilherme (2002), que afirma ser o ensino de línguas interdisciplinar por natureza, compartilhando com os cursos de formação de professores de línguas a responsabilidade de preparar educadores e cidadãos críticos para um mundo intercultural. Segundo a autora, “(o) ensino de língua/cultura estrangeira tem um papel político que, por um lado, é determinado dentro do currículo, por se envolver em política cultural, e, por outro lado, soma-se a um componente político mais amplo, ou seja, a educação para a cidadania democrática”³⁰ (GUILHERME, 2002, p. 155). Por conseguinte, ensinar/aprender uma língua/cultura estrangeira implica ter uma visão ideológica do mundo além das nossas fronteiras culturais, que reflete a maneira como percebemos a nós mesmos na própria cultura e nossa posição em relação ao outro.

O ensino de línguas para a cidadania intercultural permite às/aos alunas/os sentirem-se confiantes em suas próprias identidades, engajando-se como cidadãos em suas casas e comunidades, além de permitir que pessoas de diferentes origens vivam juntas em qualquer sociedade. Da mesma forma, para ensinar uma língua estrangeira criticamente, de modo a transgredir as fronteiras hegemônicas e disciplinares de uma educação meramente técnica, é necessário extrapolar “as meras correlações entre linguagem e sociedade, estabelecendo questões mais críticas sobre acesso, poder,

²⁹Aqui entendemos o conceito de pedagogo/a ampliado ao conceito de professor/a.

³⁰ Texto original: “Foreign language/culture education has a political role which, on the one hand, is particular within the curriculum, by engaging in cultural politics, and, on the other hand, adds to a broader political component, namely education for democratic citizenship”.

disparidade, desejo, diferença e resistência”³¹ (PENNYCOOK, 2001, p. 6), sugerindo o uso da língua como prática social.

Rajagopalan afirma que para haver a transição da Linguística Aplicada (por muitos considerada como *uma subárea* da Linguística mais voltada para as questões práticas do ensino de línguas e portanto, preconceituosamente e erroneamente desacreditada como ciência) para uma Linguística Aplicada Crítica, fazem-se necessárias duas frentes de ação:

“a primeira, assumindo uma postura crítica – no lugar da tradicional postura de subserviência – em relação à linguística teórica. (...) A segunda frente de ação –que, no fundo, depende do êxito da primeira –procurará proporcionar aos aprendizes capacidade de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para si”. (RAJAGOPALAN, 2003. P. 112)

Pennycook (2001) complementa a ideia de Rajagopalan observando que um componente crucial à Linguística Aplicada Crítica (LAC) ou ensino crítico de línguas é manter um olhar cético sobre as suposições e ideias que se foram “naturalizadas” e que não são mais questionadas por parecerem fazer parte do cotidiano e, por isso, não precisam ser interpeladas.³² O autor afirma que o termo *crítico* significa tomar a desigualdade social e a transformação social como fundamental. Ele sustenta a ideia de que fazer LAC transcende o simples adicionar de um termo à Linguística Aplicada (LA), suscitando uma nova gama de questões e interesses, tais como “identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou reprodução de alteridade”, que ainda não se configuravam no mundo da LA.

Segundo o autor, e por acreditarmos que o ensino de língua de acolhimento prevê a compreensão das relações de poder, se o ensino de línguas “continuar a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de língua, ele estará mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder” (PENNYCOOK, 1998, p. 27). Portanto, como professores/as e/ou pesquisadores/as, devemos estar conscientes das “conexões entre o nosso trabalho e as

³¹ Texto original: “mere correlations between language and society and instead raises more critical questions to do with access, power, disparity, desire, difference, and resistance”.

³² Cabe comparação com a ideia de fatalismo, sugerida por Freire (1970).

questões mais amplas de desigualdade social”, rompendo “com os modos de investigação que sejam associativos, apolíticos e a-históricos” (p. 42-43).

É importante ressaltarmos os significados dados por Pennycook (2008) para o termo crítico. O autor afirma que esse construto pode ser focalizado nos trabalhos de linguística aplicada por diferentes vertentes e cita quatro delas:

“crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora” (PENNYCOOK, 2008, p. 67).

Isso posto, podemos inserir o presente trabalho no âmbito da relevância social, visto que a pesquisa tenta impactar o contexto atual de ensino de português como língua de acolhimento e colaborar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de ensino de línguas para sujeitos em um contexto específico de refúgio e/ou vulnerabilidade. Ao mesmo tempo, consideramos o curso de português desenvolvido durante a pesquisa como “uma prática pós-moderna problematizadora” por percebermos a sala de aula como espaço de conflito e transformação social.

Seguimos com a discussão, passando adiante ao ensino de português e sua importância no processo de acolhimento dos indivíduos recém-chegados ao Brasil, que são forçados, por diferentes motivos, a deixarem seus países em busca da sobrevivência e que têm a barreira linguística como um dos principais obstáculos.

2.3 Ensino de Português como Língua de Acolhimento

Segundo estudo do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), realizado no ano de 2015, em parceria com o Ministério da Justiça, a principal barreira de integração que imigrantes enfrentam na chegada ao Brasil não é acesso a emprego, moradia ou trabalho, mas o idioma. Consideramos que a falta de proficiência no idioma foi citada pelas/os entrevistadas/os como o maior problema enfrentado por eles/as justamente por ser ela que dificulta a busca por emprego, moradia, atendimento médico e outras situações de comunicação. O problema da falta de comunicação se dá desde a chegada ao Brasil, durante o processo de requerimento do visto de permanência ou de pedido de refúgio e nas instituições públicas de atendimento para fazerem documentos

como CPF (Cadastro de Pessoa Física), carteira de trabalho, RNE (Registro Nacional de Estrangeiro).

De acordo com a pesquisa intitulada *Migrantes, Apátridas e Refugiados*, cerca de 21,7% dos recém-chegados ao país apontaram a língua como principal dificuldade enfrentada, conforme mostra o gráfico abaixo³³:

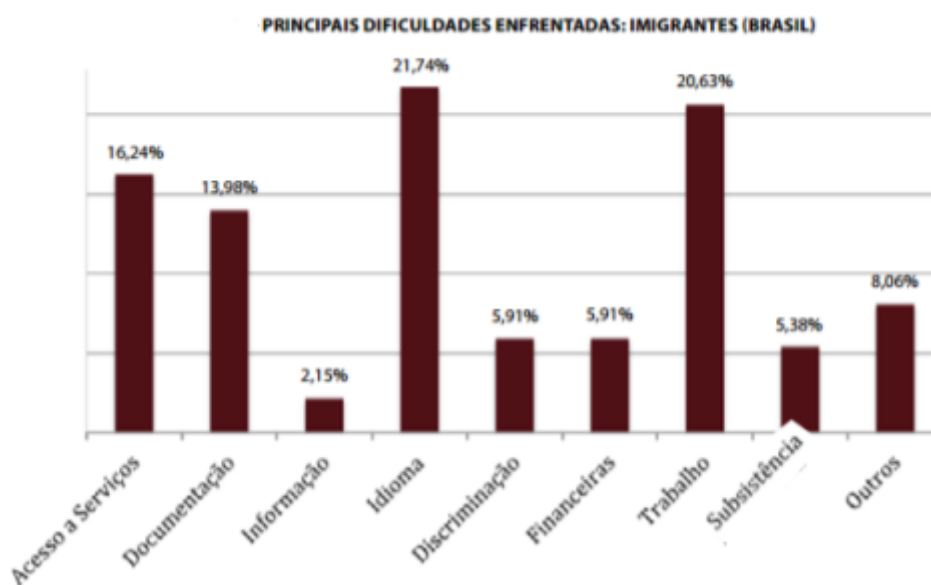


Gráfico 4: Principais Dificuldades Enfrentadas pelos Imigrantes no Brasil

Seguimos, nesta parte, apresentando a língua portuguesa como língua oficial no Brasil, o ensino de PL2, o conceito de Língua de Acolhimento e o material didático no ensino de PL2.

2.3.1 Português Língua Oficial Nacional

A língua portuguesa é trazida para o Brasil durante o período de colonização do país pelos portugueses no início do século XVI. No início, essa língua é ensinada no Brasil como língua estrangeira, pois aqui os portugueses encontram nativos falantes de diferentes línguas.

³³*Migrantes, Apátridas e Refugiados*: Gráfico 3: Principais Dificuldade Enfrentadas: Imigrantes. Em: <http://pensando.mj.gov.br/publicacoes/migrantes-apatridas-e-refugiados/>

De acordo com Guimarães (2005) pode-se estabelecer quatro diferentes momentos na história da língua portuguesa no Brasil, no que se refere ao seu contato com outras línguas. O primeiro momento inicia-se com a colonização e vai até a saída dos holandeses do Brasil, em 1654. Nesse período o português convive, no território que é hoje o Brasil, com as línguas indígenas faladas em menores grupos, com a língua tupi, falada pela maioria da população indígena e com o holandês, esta última a língua de um país europeu e também colonizador. O português, como língua oficial do Estado português, era a língua empregada em documentos oficiais e praticada por aqueles que estavam ligados à administração da colônia.

O segundo período inicia-se com a saída dos holandeses do Brasil e vai até a chegada da família real portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808. A saída dos holandeses faz com que o português se torne a única língua dos colonizadores no Brasil. Nesse período, a população do Brasil, que era predominantemente de índios, começa a se transformar ao receber um número crescente de portugueses e também de negros que eram trazidos para o Brasil como escravizados. Assim, entram em contato, nesse espaço geográfico, as línguas faladas pelos locais, as línguas faladas pelos africanos trazidos para cá e também as diferentes variações do português, faladas pelos portugueses vindos de diferentes regiões de Portugal. Nesse ínterim, ocorre também a ação direta do império português na tentativa de impedir o uso de outras línguas nas escolas, para tornar o português a língua mais falada do Brasil. Guimarães (2005), aponta que “uma dessas ações mais conhecidas é o estabelecimento do Diretório dos Índios (1757), por iniciativa do Marquês de Pombal, ministro de Dom José I, que proibia o uso da língua geral na colônia”. Em consequência disso, o português que já era língua oficial do Brasil, passa a ser a língua mais falada.

O terceiro momento, como dito anteriormente, surge com a vinda da família real em 1808, como consequência da guerra com a França, e termina com a independência. Nesse período acontece um aumento de portugueses no Brasil, que vieram acompanhando a família real. Além disso, a transformação da cidade do Rio de Janeiro em capital do império muda as relações sociais no território brasileiro, mudanças essas que consequentemente refletem na questão da língua. Nessa altura, “Dom João VI criou a imprensa no Brasil e fundou a Biblioteca Nacional, mudando o quadro da vida cultural brasileira, e dando à língua portuguesa no país um instrumento direto de circulação, a imprensa”. Esses acontecimentos reforçam a unidade do português como língua da corte

e do império. Desde então, o português é a única língua oficial do Brasil, que, politicamente, se torna um país monolíngue.

O quarto período começa em meados do século XIX, quando se inicia uma busca pelo que era chamado de “língua brasileira”. Uma tentativa de transformar a língua do colonizador em língua da nação, uma vez que o português falado aqui sofreu influência das línguas indígenas e das línguas africanas. Essas questões tomam espaços importantes tanto na literatura quanto na constituição de um conhecimento brasileiro sobre o português no Brasil, quando tivemos legitimadas as gramáticas para o ensino de português e seus dicionários, numa variedade “brasileira”. Guimarães afirma que:

“Dessa maneira cria-se historicamente no Brasil o sentido de apropriação do português enquanto uma língua que tem as marcas de sua relação com as condições brasileiras. Pela história de suas relações com outro espaço de línguas, o português, ao funcionar em novas condições e nelas se relacionar com línguas indígenas, língua geral, línguas africanas, se modificou de modo específico e os gramáticos e lexicógrafos brasileiros do final do século XIX, junto com nossos escritores, trabalham o “sentimento” do português como língua nacional do Brasil”.

O português do Brasil apresenta características específicas que o diferem do português de Portugal, principalmente no que se refere à língua oral, uma vez que a língua escrita sofre um processo de normatização que a deixa menos variável. Mesmo assim, essa diferença se reflete nos livros voltados para o ensino de português, produzidos no Brasil, conforme veremos mais a frente. Além disso, e até mesmo pelas dimensões continentais do nosso país, existem variações regionais do português falado no Brasil, relativas ao nível de vocabulário e pronúncia.

2.3.2 Ensino de PL2 no Brasil

Segundo Almeida Filho (2011, p. 93), o ensino de português para falantes de outros idiomas existe no Brasil desde o período colonial, com o objetivo principal de catequizar a população indígena. No entanto, a prática do ensino moderno dessa língua conta com pouco mais de 50 anos, tendo como marco inicial a publicação do livro

Português para Estrangeiros, de Mercedes Marchand, no ano de 1957³⁴. Por conseguinte, o ensino de PLE no Brasil coincide com o ensino de inglês e com as teorias sobre abordagem, método e aquisição de línguas que vigoraram em diferentes épocas.

O histórico do ensino-aprendizagem de línguas a partir da década de 60 pode ser descrito como um movimento intenso enfatizado pela busca de um método de ensinar línguas que seja eficaz. Esse interesse se explicava pela idealização de uma fórmula ou receita pronta que pudesse ser utilizada de maneira igual em diferentes grupos e que surtiria o efeito desejado a todos eles. Num outro momento, influenciado pelas teorias construtivistas e sóciointeracionistas, o ensino de línguas transfere o foco do processo de aprender línguas para o aluno, colocando como objetivos principais atender as necessidades e interesses do aprendente, atentando para as diferenças entre os sujeitos e procurando atender de maneira individualizada o ritmo e o crescimento desses sujeitos.

Mais recentemente, sob influência da teoria da Pedagogia Crítica e da Linguística Aplicada Crítica, valoriza-se a reflexão contínua das práticas pedagógicas e, a partir dessas reflexões, busca-se evidenciar as concepções de linguagem, além de compreender e transformara cultura de ensinar e aprender na salas de línguas. A reflexão sobre a prática insere no cotidiano do/a professor/a uma atitude crítica sobre sua maneira de ensinar, provocando nesse/a profissional mudanças que tornem sua prática cada vez mais eficiente e relevante para as/os aprendentes, por meio do incentivo à autoavaliação, tanto por parte do/a professor/a, quanto do/a aluno/a. Dessa mesma maneira movimenta-se o ensino de PLE/PL2, uma vez que as teorias de ensino de línguas aplicam-se ao ensino de línguas estrangeiras de um modo geral.

Optamos por utilizar a nomenclatura Português como Segunda Língua (PL2) por acreditarmos que no contexto desta pesquisa, a língua está sendo ensinada em um país em que esta se configura como língua oficial, em ambiente de imersão. Portanto, essa denominação melhor explica as especificidades do processo de ensino/aprendizagem da mesma

Sobre o contexto brasileiro, sabemos que o ensino de PL2 é embrionário se comparado ao ensino de inglês e atualmente de espanhol como línguas estrangeiras. Da

³⁴MARCHAND, M. *Português para Estrangeiros*. Porto Alegre, Edições Sulinas, 1957.

mesma maneira, podemos verificar que os cursos de PL2, na maioria dos casos, fica concentrado nas universidades e atendem majoritariamente alunas/os estrangeiros que vêm estudar no país. Igualmente, a prática de ensinar PL2 se isola, na maioria dos casos, em cursos embasados pela Abordagem Gramatical, nos quais o foco central é a gramática, como o próprio nome já diz, pois o principal objetivo desses/asalunas/os é atender às exigências das instituições com relação à aquisição e produção de conhecimento científico, ou, como define Santos & Almeida Filho (2011), embasados pela Abordagem Gramatical Comunicativizada (AGc):

“Aprender LE na AGc é obter conhecimento das regras gramaticais e praticá-las extensivamente em primeiro plano. Posteriormente, os alunos são motivados a praticar com alguma liberdade as estruturas linguísticas aprendidas em situações que se assemelham às propostas e praticadas pela AC”.

Segundo Amado (2013), há “uma grande lacuna” no ensino de português como língua de acolhimento para estrangeiros que “chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros”. A autora afirma que faltam políticas públicas de ensino de línguas para esses grupos, o que transfere a responsabilidade de ensinar a língua às instituições de apoio aos imigrantes, que, em alguns casos e por serem atendidas por voluntários, restringe o ensino da língua a listas de vocabulários e regras gramaticais.

A autora nos alerta para a necessidade de que as universidades incluam pesquisas, projetos e ações voltadas para o ensino de português como língua de acolhimento.

“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. Às instituições que já têm especialidades em nível de graduação ou pós-graduação em PLE, é mais do que urgente que voltem seus olhos, na pesquisa e no ensino, a esse público que, arrancado de sua terra natal, de sua família, de sua língua, busca neste país uma nova oportunidade de refazimento, de integração, de paz...”(AMADO, 2013)

Contudo, especialmente para o grupo participante deste estudo, defendemos que o ensino de PL2 não deve se restringir ao ensino da estrutura linguística em si, devendo ir além. É desejável que, ao aprender uma língua estrangeira, o sujeito adquira conhecimentos que extrapolem o simples código linguístico e desenvolva, por exemplo, a habilidade de interagir efetivamente com indivíduos de diferentes culturas e em diferentes contextos, uma vez que os falantes nativos conhecem os códigos sociais e suas práticas no uso efetivo da comunicação, que devem ser adquiridos pelos falantes estrangeiros dessa língua, por meio de experiências de uso da mesma em situações cotidianas. Do mesmo modo, na percepção do que Ferreira (1997, p.42) chama de ‘implícito cultural’, o aprendente desenvolve conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, atitudes de aceitação e curiosidade, habilidades de interpretar e relacionar os diferentes modos de organizar a vida, bem como uma consciência cultural crítica.

É necessário que as/os professores/as de línguas considerem que o/a aprendente adquira novas experiências/cargas culturais, intrínsecas à língua-alvo e compreendam que ensinar essa língua-cultura não significa aculturar o aprendente, mas enriquecê-lo. Portanto, o professor precisa ser interculturalmente competente (SILVEIRA, 1998, p. 20), uma vez que o processo de aprender uma língua estrangeira é necessariamente intercultural. Conforme Almeida Filho, aprender uma língua não é somente aprender outro sistema, mas construir no discurso ações sociais e culturais apropriadas às diferentes situações comunicativas.

Seguimos a discussão (des)construindo o conceito de PLE/PL2, em busca de um conceito de língua mais específico, que chamamos de *língua de acolhimento*.

2.3.3 Língua de Acolhimento

Como ressaltado anteriormente, a barreira linguística é um dos desafios principais enfrentados por imigrantes de qualquer ordem no que se refere à adaptação a uma sociedade de acolhimento. Ao nos referirmos à língua neste trabalho, aludimos ao construto língua-cultura, entendido como um processo que envolve não só o conhecimento linguístico estrutural de uma língua, mas também suas variantes sociais e

os elementos culturais intrínsecos ao pensamento humano, transformados pela língua e transmitidos por meio dela.

A experiência como refugiado/a não é homogênea. Porém, inerente ao status de refugiado/a está a condição de perda, perseguição e trauma. A consciência dessa condição e do significado da relação entre o professor e o aluno nessa condição traz forte motivação para a busca por mudança e por uma metodologia de ensino apropriada, que atenda as necessidades dos grupos de refugiados e que corrobore com o desafio do re-estabelecimento dessas pessoas.

Sobre o ensino de português para imigrantes e refugiados, Amado (2013) afirma que apesar de algumas poucas instituições terem convênios com escolas privadas de idiomas, o que viabiliza a utilização de material didático e a concessão de certificado ao final de um curso, a maioria das instituições “conta com voluntários que conhecem outras línguas, como inglês, espanhol e francês, e que se dispõem a dar aulas de português com métodos intuitivos e muito autodidatismo”.

Em se tratando do ensino de PL2, principalmente no que se refere a um público tão específico como o que abordamos neste trabalho, é essencial que o curso ofereça a capacitação linguístico-comunicativa necessária às situações rotineiras de trabalho e aos afazeres do dia a dia, já que estas são as necessidades mais urgentes de uso da língua. Portanto, o desenvolvimento da Competência Comunicativa das/os alunas/os e, conseqüentemente, das subcompetências que a compõem, incluindo a Intercultural, é de extrema importância. Isso implica não somente desenvolver a habilidade linguística, mas concomitantemente inclui expandir o conhecimento cultural e a capacidade de interação intercultural, propiciando ao aprendente uma sensibilidade cultural, ou ainda uma *Consciência Cultural Crítica*.

Este conceito (*Critical Cultural Awareness*) proposto por Byram (1997) no modelo de Competência Intercultural, é descrito como ‘a capacidade de avaliar criticamente e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos no próprio país e cultura e no país e cultura do outro’³⁵ (BYRAM, 1997, p.53), permitindo que o aluno se conscientize de diferenças culturais e como essas diferenças interferem na interação e na comunicação, facilitando a integração dessas pessoas à sociedade que

³⁵Texto original: “an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries”.

os acolhe. Byram (2008) compara o conceito central da consciência cultural crítica ao conceito de Gagel (2000, *apud* BYRAM, 2008, p. 164), de Consciência Política:

“A pré-condição para o *engajamento* democrático é que o cidadão se torne consciente da relação entre destino individual e processos e estruturas sociais. (...) A pessoa politicamente consciente e informada não deve ser um objeto passivo de política, mas como sujeito, deve participar da política” (GAGEL *apud* BYRAM, 2008, p. 164, *tradução nossa*)³⁶.

Para imigrantes e refugiados, a apropriação da língua do país de acolhimento não é meramente um fim, mas um meio de integração: “aprendizagem é uma necessidade ditada pelos imperativos da vida em meio exolingual” (ADAMI, 2009, p. 38). As urgências do cotidiano em termos de trabalho, transporte, consumo, saúde e relações interpessoais trazem uma orientação pragmática ao processo de aprendizagem da língua de acolhimento. Quando nos referimos à língua-alvo como língua de acolhimento, ultrapassamos a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer, e a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade. Grosso (2010) explica a escolha pelo conceito língua de acolhimento, definindo a relação entre língua e o contexto a que ela se aplica:

“Orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional” (GROSSO, 2010, p.71).

A autora defende ainda que “ao se operacionalizar a língua de acolhimento em conteúdos de ensino-aprendizagem, o seu âmbito ultrapassa largamente o domínio profissional”, apesar de acreditar que esse domínio é de extrema importância para a

³⁶Texto original: “The pre-condition for democratic *engagement* is that the citizen becomes aware of the relationship between individual destiny and social processes and structures. (...) The political aware and informed person should not be a passive object of politics, but as a subject should participate in politics”.

integração do indivíduo à nova sociedade. As necessidades comunicativas estão ligadas a tarefas e situações que divergem da cultura de origem e que perpassam diversos setores da vida, como a educação, trabalho, saúde, moradia, relações pessoais.

Porém, o conceito de língua de acolhimento³⁷, 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. Semelhantemente, 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.

Nesta pesquisa, buscamos trazer um ‘escrever diferente’ como objeto de análise científica, utilizando narrativas e história de vida dos participantes como fonte de análise, de maneira holística, permitindo que a transformação e a visão crítica da sociedade, que queremos suscitar na vida das/os alunas/os, por meio do curso, perpassem também o desenvolvimento do estudo, chegando até o texto final. Como veremos no capítulo de análise de dados, a trajetória desta pesquisa é escrita, da mesma forma, como uma narrativa, contando todo o período em que os grupos do Módulo Acolhimento foram acompanhados ao longo do estudo, cronologicamente. Dessa maneira, defendemos que o uso das narrativas, como aparato metodológico e a serviço da pesquisa, pode se expandir para o próprio texto acadêmico. Segundo Pennycook (2012), sentir-se fora de lugar³⁸ exige pensamento crítico, resistência crítica e mesmo um escrever crítico. Canagarajah (1999) defende que um trabalho crítico quando permanece em uma forma padronizada corre o risco de reproduzir o que pretende resistir ou transgredir. Pavlenko (2007, p.180 *apud* PENNYCOOK, 2012, p. 31) defende o uso de autobiografia e relatos pessoais nas pesquisas em Linguística Aplicada

³⁷O conceito de língua de acolhimento, apresentado aqui, foi transformado pelas pesquisadoras deste estudo em verbete que será publicado no Dicionário de Imigrações, organizado pelo OBMigra (no prelo).

³⁸De acordo com Pennycook (2012), estar em um lugar inesperado ou fora do seu lugar, exige um pensar diferente (*think otherwise*), assim como resistência crítica.

(LA), considerando-os significativas fontes de dados. Esse tipo de texto pode ter valor reflexivo para seus autores e leitores. Pennycook ainda reflete sobre o poder criativo e reflexivo desse tipo de material, argumentando que eles têm potencial transformador, uma vez que trocam o poder entre participantes de pesquisa e pesquisadores ou entre alunas/os e professores, garantindo ação (*agency*) e voz a todos os participantes.

Defendemos que o uso de temas, que sejam próximos à realidade em que vivem ou viveram as/os alunas/os, pode facilitar a aquisição de uma língua estrangeira uma vez que aproxima o aluno dessa língua e que o incentiva a produzir textos, narrativas pessoais, que contem sua própria história. O emprego de assuntos de seu interesse no material didático pode fazer com que a/o aprendente sinta-se acolhida/o e respeitada/o. Por esse motivo, o material a ser utilizado com esses grupos, em específico, pode apresentar unidades que sejam tematizadas de acordo com o que eles vão enfrentar ou já enfrentam no seu cotidiano no país estrangeiro. Assim, temas voltados à saúde, trabalho, dar e receber informações, podem estar associados à produção de narrativas e textos que priorizem a realidade enfrentada por eles e que façam sentido para o uso da língua no dia-a-dia dessas pessoas, permitindo que eles consigam expressar-se por meio da língua.

O aprendizado da língua se dará mais pelo processo de aquisição, que por aprendizagem consciente, conforme diferencia Krashen (1985). Segundo o autor, a **aquisição** é um processo de assimilação **natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação** em situações reais de convívio humano em que o aprendiz participa como sujeito ativo, desenvolvendo habilidades práticas e habilidades funcionais sobre a língua. Esse processo tem semelhança com a assimilação da língua materna pelas crianças. Essa assimilação se dá pela interação da criança com as pessoas que a cercam, como família e comunidade. A criança desenvolve a familiaridade com a fonética da língua e sua estrutura. Adquire também vocabulário e capacidade de entendimento oral, a fim de compreender e ser compreendida em diversas situações, possibilitando assim uma comunicação criativa. Um curso que tem como base a aquisição reforça e incentiva o ato comunicativo, levando o aprendiz a desenvolver-se na língua e a adquirir autoconfiança ao usá-la.

Portanto, a aquisição se dá por meio de um *input* compreensível através da interação (oralmente) ou da leitura durante certo período de tempo. A ideia do input

compreensível, na teoria de Krashen, significa colocar o aluno em contato com eventos da língua-alvo que estejam um pouco além do que ele já saiba. Em outras palavras, colocá-lo em situações de uso da língua (oral ou escrita) que não se limitem àquilo que ele já conhece, mas que também não estejam muito além daquilo que ele consegue compreender, fazendo que o aluno evolua aos poucos, mas de maneira confortável.

Ao contrário da aquisição, **aprendizagem** é um processo **consciente, com atividades** baseadas no **ensino tradicional/gramatical** da língua, focadas no aprender *sobre* a língua. Com **esforço intelectual** e a **capacidade dedutiva e lógica**, tenta-se aprender o **funcionamento** da língua e espera-se que através da **língua escrita** o aluno entenda e consiga desenvolver a capacidade de falar o idioma, o que muitas vezes não ocorre.

Almeida Filho (1993, p. 12) nos diz que “a nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema”. Para que se encontre sentido no que se está aprendendo, é preciso que o aprendizado seja tomado em conjunto e em relação a outras questões. Portanto, é preciso que o aprendiz se envolva em situações reais de interação e de comunicação efetiva na nova língua, o que pode ser facilitado por meio do ensino baseado em temas. No que tange à distinção entre aquisição e aprendizagem, o autor, assim como Krashen, acredita que a aprendizagem é um processo consciente, é o saber a respeito de uma nova língua, é o conhecimento formal gramatical do sistema linguístico. Para ele, este conhecimento por si só não garante a aquisição.

Ainda sobre a valorização da aquisição em detrimento da aprendizagem de línguas, Widdowson (1991) defende que a língua deve ser ensinada para a comunicação. No caso das/os alunas/os do curso acompanhado por este estudo, o qual será apresentado mais adiante no capítulo metodológico, ensinar a língua para comunicação, mais que preferível, é necessário. O objetivo principal dos/das refugiadas/os é poderem comunicar-se através da língua portuguesa para que consigam inserir-se no contexto social e para que possam encontrar no Brasil sua nova casa, bem como, vivenciar um sentimento de acolhimento e, concomitantemente, um sentimento de pertencimento a esse novo lugar, uma vez que essas pessoas dificilmente voltarão à sua terra natal.

Levando em consideração que a aquisição da língua traz consigo o conhecimento da cultura que ela representa, da maneira com que os falantes dessa língua enxergam as situações do cotidiano, do como fazer, como agir, como solucionar os problemas do dia-a-dia, a proposta desta pesquisa vai além da simples aceitação desses fatores socioculturais por parte do/as alunas/os. Pretendemos que haja comparação entre a língua-cultura que se adquire e aquela que já lhes é de pertencimento, realizando uma troca entre as/os participantes de experiências de vida e modos de ser diferentes e que eles/as analisem de forma crítica a relação estreita entre a língua, o modo de pensar e a construção das identidades de um grupo social.

Nesse sentido, consideramos que o professor precisa estar ciente de que a sala de aula de PL2 é um dos maiores exemplos de ambiente intercultural e que pode ser um ambiente autêntico, em que relações autênticas são experienciadas. Nesse contexto, a comunicação deve se dar através do princípio da solidariedade, da verossimilhança e da busca pela transformação social. Afinal, a língua como instrumento social de mudança é capaz de auxiliar o sujeito na transformação social e pessoal (FREIRE, 1970).

Nesse contexto, o material didático torna-se artefato de mediação, estruturado, que tem por objetivo possibilitar ao aprendiz o reconhecimento e a reconstrução de suas identidades por meio das atividades de linguagem. Seguimos, então, para a discussão sobre o material didático utilizado de maneira geral nos cursos de PL2 no Brasil, para finalmente discutirmos o material utilizado no contexto desta pesquisa.

2.3.4 Material Didático no Ensino de PL2

Conforme inicialmente discutido, percebeu-se, após uma primeira experiência com o grupo de refugiados, que o material didático utilizado para esse curso deveria ser construído a partir das necessidades e objetivos do grupo, os quais são muito específicos. Esses/as alunas/os precisam aprender a língua portuguesa com a finalidade de se inserirem na sociedade e transformarem a sua realidade frente às mudanças pelas quais passaram. Eles precisam construir sua história num lugar novo, onde estão agora vivendo por razões muito peculiares.

A análise de materiais já existentes para o ensino de português mostra que houve avanço na produção e no que se refere à influência das metodologias de ensino. Porém ainda existem lacunas a serem complementadas principalmente no que concerne às identidades culturais e idiomáticas do povo brasileiro (SILVEIRA, 1998, p. 19). As mudanças ocorridas ao longo dos anos, não são percebidas na abordagem e no conteúdo apresentado nos livros. As melhoras constatadas nas edições se dão basicamente na apresentação visual e são acrescidas, algumas vezes, de novas ferramentas atrativas, como CDs de áudio.

Apesar de considerarmos os avanços ocorridos nos últimos dez anos, concordamos com o ponto de vista de Pacheco (2006) ao afirmar que:

“Analisando a produção editorial de PLE, podemos perceber um grande investimento em sua qualidade estética, combinado a uma propalada renovação constante, tendo em vista o potencial mercadológico e a concorrência crescente nos últimos anos. Essa preocupação com a parte visual do material acaba por criar uma imagem de ‘qualidade’, nem sempre verdadeira.” (p.69)

A escolha do material didático faz parte das decisões a serem tomadas pelo professor, ainda na preparação do curso. Igualmente, existem critérios para a avaliação e escolha do material didático (MD) que devem ser levados em consideração. Devemos analisar o público ao qual o MD está direcionado, a faixa etária, seus interesses e experiências e seus objetivos. Contudo, ao analisarmos os livros didáticos (LD) para ensino de português, observamos que o material sofreu evolução ao longo dos anos, não se pode negar, mas que os livros oferecidos no mercado não atendem as necessidades do grupo de alunas/os para os quais o curso inserido nesta pesquisa foi desenvolvido.

Até a década de 50 o ensino de português sofria restrições por não contar com material didático produzido nacionalmente. Quase todos os cursos de PLE (que eram poucos) oferecidos no Brasil nessa década dependiam de MD produzido principalmente nos Estados Unidos (PACHECO, 2006, p.72). Morita (1998) faz um estudo sobre a história do LD para ensino de PLE no Brasil. Segundo a autora, o primeiro livro elaborado no Brasil é *Português para Estrangeiros* de Mercedes Marchand, ainda na

década de 50. Ela ainda afirma que, apesar de ter base estruturalista, a autora já demonstra preocupação com a comunicação.

Na sequência apresentamos tabela com as principais publicações de MD para PLE, baseada no artigo de Morita (1998) e acrescida de algumas obras mais recentes, consideradas pela vendagem:

Obra	Autor	Considerações
<i>Português Contemporâneo I</i>	Abreu & Rameh	Década de 60, estruturalista com base em tradução e tendência áudiolingualista.
<i>Português I</i>	Berlitz	Década de 70, abordagem Gramatical.
<i>Português: conversação e gramática</i>	Magro & De Paula	Década de 70, estruturalista com textos não-autênticos sobre cultura do Brasil. Também com tendência áudiolingualista.
<i>Modern Portuguese</i>	Projeto subsidiado pela Modern Language Association of America	Avanço em relação ao insumo.
<i>Português para Estrangeiros 1 e 2</i>	Yázigi	Manual de abordagem sociolinguística.
<i>Falando... lendo... escrevendo... português: um curso para estrangeiros</i>	Emma E. O. F. Lima & Samira A. Iunes	Década de 80, manual de abordagem situacional, com temas do dia-a-dia e do trabalho.
<i>Português para falantes de espanhol</i>	Lombelo & Baleeiro	Manual da década de 80, de abordagem gramatical. Primeiro livro para falantes de espanhol.
<i>Saravá – Estratégias para leitura de textos em Português</i>	Professores da UNAM do México	De 1994. Objetivo de desenvolver estratégias de leitura, público-alvo: estudantes universitários.
<i>Português para crianças de fala hispânicas</i>	Oliveira & Ortiz	Material para fins específicos.
<i>Fala Brasil</i>	Coudry, Pierre, Fontão e Elizabeth	Abordagem gramatical, textos para leitura pouco explorados.
<i>Avenida Brasil</i>	Cristián G. Bergweiler, Emma E. O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Samira A. Iunes, Tokiko Ishihara	Temas culturais relevantes, fazendo da sala um espaço social.
<i>Novo Avenida Brasil</i>	Mesmos autores	Versão reformulada do anterior, com material de

		apoio ao aluno (CD de áudio).
<i>Bem vindo</i>	Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia R. B. Andrede Burim, Susanna Florissi.	Nova versão digital com recursos, atividades e avaliações multimídia
<i>Muito prazer</i>	Glaucia Roberta Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira, Vera Lúcia Ramos.	Tenta proporcionar a interação, traz “informações culturais” e apresenta material de apoio que permite a autocorreção e textos audíveis.
<i>Terra Brasil</i>	Regina Lúcia Péret Dell'Isola, Maria José Aparecida de Almeida.	Contextos comunicativos e segue os princípios do Celpe-Bras.

Tabela 1: Materiais Didáticos de PLE

No contexto de cursos de português como o curso Módulo Acolhimento³⁹, para que o processo de aquisição da língua se concretize, defendemos uma proposta de ensino baseada na confluência das abordagens sociointeracionista (VYGOTSKY, 1989) e comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993), em que se criam situações reais de comunicação, tratando a língua em seu uso social, priorizando os sentidos e não apenas sua organização/estrutura. Nessa proposta, a linguagem é mediadora de um processo sociointerativo que coloca o aprendiz em contato direto com as práticas de leitura e produção de textos, orais e escritos, que circulam socialmente, habilitando-o para comunicação eficiente, de acordo com suas necessidades.

Para atender a esses propósitos é necessário que a seleção de recursos didáticos esteja diretamente relacionada a textos autênticos, já que esses podem ser considerados amostras da língua em uso. Devemos considerar que preparar material didático não é tarefa simples, uma vez que não basta simplesmente reunir um aglomerado de textos e atividades, deixando de considerar critérios que são indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, consideramos construir um material baseado em temas, que poderia ser útil ao cotidiano das/os aprendentes, permitindo, ao mesmo tempo, aprenderem a língua e compreenderem as práticas sociais de uso dessa língua.

³⁹Curso oferecido pelo NEEPE, já apresentado na página 22 deste trabalho e que será descrito no capítulo metodológico.

Corroboramos a teoria da Operação Global de Ensino (OGEL) de Almeida Filho (1993), que traz a produção ou seleção do material didático como parte importante do processo de ensinar uma língua estrangeira. Ao formular o MD, o professor precisa tentar atender as necessidades e expectativas das/os alunas/os, estabelecendo parâmetros que sejam viáveis para o processo de ensino-aprendizagem.

Leffa (2003, p.15), sobre a elaboração do material didático para o ensino de línguas, estabelece quatro etapas que considera importantes, são elas: **análise, desenvolvimento, implementação e avaliação**. Explicaremos, sucintamente, essas etapas conforme o autor as descreve:

1-análise: O início do processo de produção do material se dá através da análise das necessidades das/os alunas/os, verificando o que eles, realmente, precisam aprender. Tais necessidades precisam atender as características pessoais dos aprendizes, seus anseios e também suas expectativas. Assim, o material deve se adequar aos objetivos das/os alunas/os, idade e ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido.

O/a aluno/a precisa estar preparado/a não apenas para comunicar-se no ambiente escolar. Porém, indubitavelmente, ele/a precisa estar preparado/a para a vivência na comunidade e as experiências sociais, podendo interagir nos diferentes ambientes e conhecendo os principais gêneros textuais que fazem parte das ações sociais diárias.

2- desenvolvimento: essa etapa parte dos objetivos definidos a partir da análise das necessidades. Com definição clara dos objetivos podemos direcionar as atividades desenvolvidas no MD. Com os objetivos definidos, selecionam-se os conteúdos⁴⁰ que ajudarão a alcançar os objetivos.

3- implementação: na etapa da implementação, preocupa-se com quem preparou o MD e quem o aplicará. Leffa aponta três situações básicas: (I) se o material vai ser usado pelo próprio professor: nessa situação, “a implementação dá-se de modo intuitivo, complementada pelo professor, que oralmente explica às/aos alunas/os o que deve ser feito” (idem, 2003, p.34); (II) se o material vai ser usado por outro professor: nesse caso, há necessidade de instruções de como o material deve ser apresentado e trabalhado, o que poderia nominar-se de manual do professor; (III) se o material vai ser

⁴⁰No caso do curso Módulo Acolhimento, os conteúdos foram organizados em temas e estes foram selecionados de acordo com as necessidades primeiras de inserção social dos alunos.

usado diretamente pelo aluno sem presença de um professor, que, segundo o autor, configura-se na situação mais difícil.

4- avaliação: a avaliação pode ser feita formal ou informalmente. Informalmente, o professor sozinho aplica o material e tira suas conclusões sobre sua eficácia, fazendo reformulações, se necessário. A avaliação formal ocorre quando é desenvolvida por um grupo de professores e pode ser realizada, agregando ao julgamento das/os professores questionários e entrevistas aplicados às/aos alunas/os.

Ao pensarmos a elaboração do MD que seria utilizado para esse curso, levamos em consideração que as/os aprendentes, aos quais o curso é destinado, já estão vivendo um processo de aquisição ou aprendizagem natural da língua-alvo. Vários autores têm defendido a divergência entre aprendizagem e aquisição de uma língua, dando aos dois fenômenos nomenclaturas diferentes como *aprendizagem consciente X aquisição subconsciente* (KRASHEN, 1982, 1985); Almeida Filho menciona *aprendizagem X aquisição*, Ellis (1999) aduz os termos *aquisição incidental e intencional*; Véronique (1984, *apud* ADAMI, 2009) utiliza os termos *aprendizagem natural X aprendizagem guiada*. Porém, todos fazem uso de conceitos semelhantes, que poderiam ser explicados como a diferença entre o ensino formal da língua e a aquisição da língua por meio de situações reais de uso. Essas situações reais de uso da língua, geralmente, estão vinculadas a outros espaços que não a escola. No entanto, consideramos que elas ocorrem mesmo em sala de aula.

Colette Noyau (1980 *apud* ADAMI, 2009) explica, por meio de exemplos, a diferença entre aquisição guiada e não guiada: a primeira seria quando o aluno não tem contato com a língua-alvo em outras situações sociais que não a de sala de aula. A segunda, refere-se a imigrantes “transplantados para um meio de língua-alvo” sem passarem por uma situação formal de ensino da língua. A situação vivida pelas/os aprendentes participantes do curso Acolhimento, pode ser classificada como *aquisição mista*, pois eles estão vivendo concomitantemente em situação de aprendizagem guiada e não guiada. Essa conjuntura nos apresenta outro desafio que deve ser considerado pelo/a professor/a: o contato em primeiro lugar com a língua não formal, que traz implicações para o ensino formal ou guiado da língua-alvo.

O material e as interações na sala de aula precisam abranger diferentes variações linguísticas para que a/o aluna/o reconheça e associe o que está sendo aprendido em sala

de aula com o que ela/e vivencia fora desse ambiente. Adiantamos um trecho da fala de um participante do curso Módulo Acolhimento, obtida durante observação da professora-pesquisadora para exemplificar a necessidade de apresentar as variações linguísticas, uma vez que a/o aprendente se encontra em imersão e contato com a língua. Em determinado momento de uma aula observada, após um das/os alunas/os experienciar uma situação de interação em sala, ele observou a maneira como a professora falou uma frase e comentou que “*não é assim que os colegas de trabalho falam*”⁴¹ e também afirmou que quando falava como aprendia no curso, seus colegas o criticavam. Momentos assim são profícuos para discussões sobre cultura e interculturalidade levando as/os alunas/os a analisarem suas próprias línguas-culturas e perceberem as diferenças em uma mesma língua-cultura. Além do mais, faz parte do processo de aprendizagem misto (ao mesmo tempo guiado e não guiado), citado anteriormente, uma vez que os alunos estão em contato com uma variação não padrão da língua-alvo.

A utilização do material didático é uma atividade de linguagem entre o sujeito, no caso, o aprendiz, e o meio - a escola, o mundo, a história - esse material deveria proporcionar à/ao aprendiz sua representação no mundo sócio-histórico-culturalmente determinado (DAMIANOVIC, 2007). Nessa perspectiva, a autora pontua que uma atividade didática deve possuir como um dos aspectos importantes a valorização da ação mediada por objetos contextualizados na história do indivíduo, tendo em vista sua posição sócio-histórico-cultural. Nesse processo, os materiais construídos devem ter uma ligação entre o indivíduo agente e o objeto/situação na qual ele age (DAMIANOVIC, 2007).

Apresentamos a seguir a abordagem metodológica utilizada para a consecução desta pesquisa, sua natureza, os procedimentos metodológicos utilizados, o contexto de investigação, o perfil dos participantes e os instrumentos utilizados para seu registro, além dos procedimentos que serão adotados para sua análise.

⁴¹Veremos mais exemplos da influência das experiências cotidianas dos/as alunos/as na sala de aula no capítulo de análise de dados.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Fazendeira. Mãe. Ativista. Felisa foi perseguida por um grupo armado ilegal

Felisa, 33 anos: “Lembro de ser uma pessoa feliz; como parte da minha cultura indígena nós costumávamos trabalhar com cultivo de plantas e fazer artesanato com folhas de palmeira. Tudo era tão verde; grama por todo lado, árvores altas como montanhas, nossas culturas se espalhando por todo lugar. Meus filhos tinham um quintal para correr e brincar. É por isso eu vou lutar; sempre fui lutadora pela minha família e comunidade. Agora estamos formando nosso próprio conselho em que terei uma posição importante para tornar realidade o sonho da minha comunidade de ter um novo território onde possamos ter colheitas abundantes. Imagine só, banana, mandioca, ervas crescendo na terra; meus filhos não passarão mais fome”.



Felisa foi forçada a fugir de sua casa na reserva Makaguán, perto da fronteira com a Venezuela, e agora divide uma casa indígena lotada com outras 150 pessoas, em Tame. Na infância, ela teve que fugir várias vezes por causa das ameaças e abusos praticados por um grupo armado ilegal. Ela sobreviveu a repetidos abusos sexuais e violações de direitos humanos. Aos 11 anos, Felisa foi violentada sexualmente por seu cunhado; três anos depois, ela foi morar com um companheiro que tentou assassiná-la e depois a abandonou. Seu parceiro atual também abusa dela física e verbalmente. Sua comunidade indígena, a Makaguán, está em risco de extinção física e cultural.

Neste capítulo, o objetivo é fornecer um detalhamento do estudo, da metodologia de pesquisa adotada e dos instrumentos utilizados na coleta de dados, bem como do procedimento de análise dos mesmos.

A pesquisa em geral, no que se refere à abordagem, pode ser de duas naturezas: pesquisa quantitativa (positivista) e pesquisa qualitativa (naturalística).

A pesquisa quantitativa possui enfoque empírico-analítico, que tem como fundamento epistemológico a ideia de um mundo previamente estruturado, prioriza o método em função de sua lógica. Além disso, o acesso aos fatos se dá pela observação e quantificação da realidade e tem como pressupostos subjacentes: a universalidade da teoria - seus princípios não se vinculam a qualquer contexto específico; neutralidade da teoria - demarcação rigorosa entre afirmações científicas e afirmações quanto a valores e objetivos pessoais. A totalidade é decomposta em variáveis que podem ser mensuradas e controladas. Nesse sentido, o particular e único é abandonado em favor da generalização (DUFF, 2002). Essa generalização pode tornar-se indesejável para pesquisas qualitativas por não se aplicar a todos os grupos.

O autor afirma que esse tipo de pesquisa tem se enfraquecido, principalmente no campo da Linguística Aplicada (doravante LA), devido à imprevisibilidade das reações humanas, à dificuldade da experimentação dos fatos e à interferência do/a pesquisador/a na interpretação do fato observado. Por isso, no campo da LA, a pesquisa qualitativa tem maior destaque e, nesse tipo de pesquisa, a interferência tanto da/o pesquisador/a quanto das/os participantes não tem se mostrado negativa, haja vista que na interação entre elas/es ocorre uma transformação em um sentido de mão dupla. Nesse caso, tanto o/a pesquisador/a quanto as/os participantes da pesquisa afetam-se mutuamente.

As pesquisas atuais sobre Ensino de Línguas estão tendendo para o paradigma qualitativo por serem estudos relacionados à área das ciências humanas. Assim as/os participantes não são vistos mais como objeto de pesquisa, mas fazem parte do processo influenciando-o e sendo influenciadas/os por ele. Além disso, os estudos alinhados ao paradigma qualitativo substituem a observação natural direta, dando vez à interpretação dos fatos e as leis cedem lugar às teorias, que podem ser refutadas ou validadas por meio do método de pesquisa utilizado e da cristalização dos dados por diferentes instrumentos. Esses dados devem ser contextualizados no ambiente de inserção do grupo.

Apresentamos, então, algumas considerações sobre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa, de acordo com Guba & Lincol (1994 *apud* DUFF, 2002, p.15).

Pesquisa Quantitativa	Pesquisa Qualitativa
Experimentos	Etnografia, Estudo de caso e Pesquisa-ação
Positivismo	Interpretativista
Pós-positivismo	Humanística
Ontologia Realista	Ontologia de realidades múltiplas
Epistemologia Objetivista	Metodologia Naturalista não-Manipulativa
Metodologia Experimental Manipulativa	

Quadro 1: Comparativo entre Pesquisa Quantitativa e Pesquisa Qualitativa.

O estudo aqui relatado aninha-se na área de investigação da Linguística Aplicada (LA), definida por Almeida Filho (2005, p. 31) como “a ciência que focaliza especificamente questões de linguagem inseridas na prática social real”. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que, segundo Denzin & Lincoln (2006, p.21), tem “um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana” e que “implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados” (*op. cit*, p. 23), proporcionando, de acordo com Gergen & Gergen (2006, p.367), “algumas das mais ricas e compensadoras explorações disponíveis na ciência social contemporânea”. Porém, em alguns momentos, apropriamo-nos de instrumentos e recursos característicos da pesquisa quantitativa por entender que esses contribuiriam para a análise de alguns dos dados coletados.

Ainda sobre o paradigma da pesquisa qualitativa, é importante considerar que existem diferentes métodos de pesquisa sob o mesmo, como mostra o Quadro 2:

Pesquisa Qualitativa		
Etnografia	Estudo de Caso	Pesquisa-ação

Quadro 2: Tipos de métodos de Pesquisa - Abordagem Qualitativa.

Partindo dos pressupostos citados, a metodologia de pesquisa que consideramos melhor atender às necessidades desse estudo foi a Pesquisa-ação, cujas características

descrevemos a seguir. No entanto, percebemos que este estudo, devido ao longo processo de observação e coleta de dados, pode se configurar, em alguns momentos, como uma pesquisa etnográfica, tornando a metodologia de pesquisa quase como uma mistura entre a pesquisa-ação e a etnografia.

3.1 Pesquisa-ação

Durante o estudo, optamos por realizar uma **Pesquisa-ação (PA)** para viabilizar, no desenrolar deste trabalho, o emprego do paradigma qualitativo e da postura êmica, termo adotado inicialmente nos estudos etnográficos. Segundo Watson-Gegeo (1988 *apud* MOURA FILHO 2000, p. 23), a postura êmica consiste em abranger perspectivas e interpretações quanto à conduta, eventos e situações do grupo analisado, a partir da ótica dos próprios membros desse grupo. No caso deste estudo, a pesquisa está contextualizada em um ambiente naturalista, ou seja, a sala de aula como contexto de trabalho e atuação (JOHNSON, 1992).

Esse método de pesquisa foi escolhido devido ao interesse em desenvolver um estudo que promovesse a reflexão, através da análise sobre os dados coletados e por meio de um caso específico de intervenção, promovendo mudança nas práticas de ensino. Desse modo, espera-se a transformação na metodologia utilizada nas aulas e a inclusão de um material didático específico como ferramenta que desenvolva a reflexão crítica e a Competência Comunicativa Intercultural⁴².

Quando se trata da seleção de metodologia de pesquisa, Reichardt e Cook sugerem que "os investigadores de nenhuma maneira seguem os princípios de um suposto paradigma sem assumir, simultaneamente, métodos e valores dos paradigmas alternativos" (1979, p.232, *apud* NUNAN, 1992, p.3). Isso significa dizer que a escolha da pesquisa qualitativa, neste caso sob a perspectiva da pesquisa-ação, não exclui o uso de eventuais instrumentos que forneçam dados quantitativos necessários à elucidação de pontos relevantes ao estudo.

⁴²Termo definido por Byram. O autor afirma que a CCI exige, além das competências linguística, socio-linguística e discursiva, certas atitudes, conhecimentos e habilidades, ampliando, assim, o termo Competência Comunicativa.

Na PA, a participação dos atores é direcionada para mudanças na ação e/ou na reflexão. Nas palavras de Morin (2004, p. 91), a PA pode ser definida como:

“Uma metodologia de pesquisa que utiliza o pensamento sistêmico para modelar um fenômeno complexo ativo em um ambiente igualmente em evolução no intuito de permitir a um ator coletivo intervir para induzir a mudança”.

Tal opção metodológica exige não apenas que o/a investigador/a participe como observador/a, mas que ele se envolva como ator/atriz. Conforme Morin (2004, p. 52) “ele se implica, ele se explica e ele se aplica em uma realização educativa”. O grau máximo de implicação se dá quando o/a pesquisador/a participa (e intervém) na ação que está sendo objeto de estudo e também assume o papel de analista. No ambiente de sala de aula, o/a professor/a - pesquisador/a possui uma oportunidade de reflexão sobre o seu próprio fazer docente. O fato de que o/a professor/a passa a desempenhar o papel duplo de pesquisador/a e ator/atriz no processo, em um paradigma positivista, poderia ser considerado “comprometedor” para a análise. No entanto, na PA, esse fato é considerado como uma contribuição determinante, pois permite ao/á ator/atriz, no papel de analista, recuperar suas intenções e informações, que não estariam disponíveis a um/a observador/a externo/a.

A PA surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características desse tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática, de modo inovador, já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. A PA consiste em uma metodologia de pesquisa que busca resultados da ação e de investigação ao mesmo tempo. Tem, portanto, alguns componentes que se assemelham à mudança de agência e alguns que se assemelham à pesquisa de campo (DICK, 2000).

A pesquisa experimental convencional desenvolveu certos princípios para orientar a sua conduta. Esses princípios são apropriados para certos tipos de pesquisa, mas eles podem não ser úteis quando o objetivo da pesquisa traz embutido no estudo a busca por uma mudança efetiva. Já a PA tem desenvolvido um conjunto diferente de princípios com algumas diferenças características da maioria dos outros métodos qualitativos. Podemos remontar a origem da pesquisa-ação a Kurt Lewin, em 1940. Ela

surge da necessidade de planejar intervenções transformadoras no campo das relações de grupo. Thiollent (2000, p.14) define a pesquisa-ação como:

“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 no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.”

Assim, a PA, além de permitir que o/a pesquisador/a se engaje na situação estudada, transforma-o/a em um/a participante do processo analisado. É necessário ressaltar que a ação é gerada no próprio processo de investigação.

Pesquisa-ação	
Cíclica	Para que haja a transformação esperada é necessário o retorno ao ponto inicial.
Participativa	As/os participantes estão envolvidas/os como participantes ativas/os, no processo de pesquisa.
Qualitativa	Lida, mais frequentemente, com a linguagem do que com números.
Reflexiva	A reflexão crítica sobre o processo e os resultados são partes importantes de cada ciclo.

Quadro 3: Características da Pesquisa-ação.

Para alcançar a ação, a PA é sensível. Ela tem de ser capaz de responder às necessidades emergentes da situação e deve ser flexível, o que a diferencia de alguns métodos de pesquisa. A PA é emergente, pois o processo de pesquisa ocorre de forma gradual e a sua natureza cíclica ajuda na capacidade de resposta, o que contribui para o rigor investido em todas as etapas do estudo, já que os ciclos iniciais são usados para ajudar a decidir como conduzir os ciclos posteriores.

A PA envolve, portanto, quatro momentos: 1) o conhecimento da realidade, visando à sua compreensão e à transformação dos problemas vividos pelos grupos

excluídos; 2) o planejamento com participação coletiva de todos os envolvidos; 3) a ação de cunho educacional e político e 4) a reflexão sobre a ação. Após as etapas citadas, e devido à característica cíclica dessa metodologia de pesquisa, as etapas podem ser refeitas em busca da transformação inicialmente esperada. Thiollent (*op. cit.*, p.16) ressalta que “a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados”.

Consideramos ser isto o que torna essa metodologia mais apropriada a este estudo do que outras formas de pesquisa, pois há uma escuta da demanda do grupo e a partir dessa escuta, propõe-se uma ação a ser realizada, tendo em vista os problemas colocados, que exigem soluções de acordo com particularidades dos atores sociais envolvidos. A ação é planejada em processo de negociação constante com as pessoas participantes do estudo e isto é o que se propõe nesta pesquisa, uma vez que o que se pretende é compreender as necessidades primárias das/os alunas/os para que interajam com a sociedade de acolhimento de maneira rápida e eficaz.

3.1.1 Vantagens e Desvantagens da PA

A pesquisa qualitativa nos permite usar uma série de métodos para coletar dados, obtendo de cada um desses diferentes métodos um resultado visto a partir de fontes diversas, de acordo com o interesse do estudo. Na pesquisa-ação, a coleta de informações tem fim de reflexão, análise e melhoria da prática real, com a intenção de trazer mudanças a essa prática. Assim, vários instrumentos podem ser considerados, a fim de atingir a "triangulação" desses dados em busca de uma segurança maior nos resultados.

Além disso, a PA possibilita que a reflexão e a prática aconteçam concomitantemente à luz das teorias estudadas e do contexto em análise. Dessa forma, a mudança ocorre como resultado da ação observada e faz parte do processo da pesquisa, diferentemente de outras metodologias de pesquisa, por meio das quais o/a pesquisador/a se limita a observar e analisar determinadas circunstâncias.

Outro ponto favorável à PA é a efetiva participação dos sujeitos no processo da pesquisa. As/os alunas/os participantes, assim como a professora-pesquisadora, têm voz

e estão verdadeiramente envolvidos durante todo o percurso. No caso deste estudo em específico, o curso que serve como contexto de pesquisa está sendo construído, melhorado e transformado de acordo com as necessidades das/os alunas/os e com as leituras e pesquisas feitas pelas professoras participantes.

As desvantagens dessa metodologia de pesquisa são inerentes também às outras, pois as/os alunas/os, por saberem que estão participando de um estudo, podem responder e agir de acordo com o que eles pensam que é apropriado, ou seja, o que é socialmente aceitável. Além disso, o fato de que a pesquisa é liderada pelo/a professor/a pode “afetar” o resultado encontrado, em comparação à pesquisa positivista, uma vez que reflete os resultados de uma interação na qual o/a pesquisador/a é também pesquisado/a.

No entanto, em qualquer pesquisa, a presença do/a pesquisador/a vai intervir nos resultados. Não se pode mais acreditar ingenuamente na invisibilidade ou impessoalidade do/a pesquisador/a nas pesquisas de caráter qualitativo. A propósito, não é isso que geralmente se espera da pesquisa qualitativa. Essa visão totalmente positivista de pesquisa científica pura tende a ser refutada pelos pesquisadores das áreas sociais e aplicadas. Por outro lado, é de valor para o/a pesquisador/a - professor/a, conduzir o processo de mudança que ele/ela deseja em sala de aula, uma vez que essa mudança reflete a sua prática e estimula o pensamento crítico das/os alunas/os. Através da pesquisa-ação, as/os participantes podem refletir sobre o processo de aprender e proporem mudanças verdadeiramente eficientes.

A participação efetiva do/a pesquisador/a no estudo é comumente citada por alguns críticos, por acreditarem que ela pode interferir nos resultados da pesquisa tornando-a menos confiável e os dados coletados pouco verídicos. Além disso, no que diz respeito ao problema da validade, existe o questionamento de como o/a professor/a - pesquisador/a pode proceder uma análise interpretativa dos dados sem subjetividade. Finalmente, algumas questões pragmáticas tais como de que maneira o/a professor/a, que é concomitantemente pesquisador/a, lida com problemas acerca resistência à mudança, da falta de apoio e compreensão de outros funcionários e da gestão da escola, entre outros, devem ser levadas em consideração ao se implementar a PA.

A PA se configura como um estudo de nossas próprias práticas ou de práticas colaborativas, ao invés do estudo observador da prática alheia. Por outro lado,

encontramos algumas objeções à pesquisa-ação, principalmente por parte dos adeptos da pesquisa tradicional. Cohen e Manion (1994) listam algumas:

- O objetivo da pesquisa-ação é situacional e específico, ao passo que a pesquisa científica tradicional vai além da solução de problemas práticos e específicos;
- A amostra da pesquisa-ação geralmente é restrita e não-representativa;
- A pesquisa-ação tem pouco ou nenhum controle sobre variáveis independentes;
- Em consequência disso, os resultados da pesquisa-ação não podem ser generalizados, sendo válidos apenas no ambiente restrito em que é feita a pesquisa (relevância local).

Apesar disso, consideramos que os resultados trazidos por este estudo podem ser coadjuvantes em projetos parecidos com contextos semelhantes ao desta pesquisa.

Seguimos apresentando o contexto ou cenário da pesquisa.

3.2 Cenário da Pesquisa

Conforme visto anteriormente, a pesquisa-ação, como uma das vertentes da pesquisa qualitativa, prevê a necessidade de analisarmos o contexto no qual os participantes do estudo estão inseridos, ou seja, o cenário da pesquisa. O termo *contexto* não está sendo usado aqui como sinônimo de ambiente físico apenas, mas com sentido mais amplo, entendendo que o contexto também inclui um viés social que se entrelaça à própria história de vida dos participantes, alunas/os do curso.

A pesquisa foi realizada nas aulas do curso de português para imigrantes e refugiados, intitulado *Português para estrangeiros: Módulo Acolhimento*, oferecido pelo NEPPE, em parceria com o IMDH e com o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Apesar de existirem turmas desse curso em outros locais de Brasília, a pesquisadora acompanhou especificamente os grupos alocados no NEPPE.

3.2.1 Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE)

Em outubro de 2012, com o encerramento das atividades do Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL) criado em 1990, pelas professoras doutoras Maria Jandyra Cunha e Percília Santos, ambas do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da Universidade de Brasília, cujo objetivo fundamental era fomentar o ensino e a pesquisa na área de português como segunda língua, o LET, em suas instâncias deliberativas, aprovou a criação do NEPPE – Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros.

A Professora Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa é quem coordena o núcleo até a presente data. Entre os principais objetivos do NEPPE estão: coordenar, supervisionar e promover o ensino por meio de oferta de cursos de Português para Estrangeiros, incluindo cursos regulares bimestrais ou intensivos nos períodos de recesso; fortalecer e incentivar a pesquisa científica na produção de conhecimentos na área de Português para Estrangeiros; constituir-se parceiro do estágio curricular, extracurricular e de outras atividades práticas que devem ou podem ser cumpridas por estudantes da Universidade de Brasília ou por grupos de professores em serviço.

O NEPPE conta com uma equipe de professores qualificados (mestres e doutores) no ensino de português para estrangeiros. A atuação docente consiste não apenas no ensino, mas na pesquisa, na elaboração de materiais didáticos e na formação docente continuada. Da mesma maneira, o NEPPE é posto aplicador do exame Celpe-Bras, outorgado pelo MEC, o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente.

Os cursos de Português para Estrangeiros ofertados pelo NEPPE atendem, em sua maioria, desde a sua criação, à comunidade estrangeira, incluindo funcionários do corpo diplomático de diferentes países com embaixada em Brasília. Existem também as turmas formadas por estudantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, que oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Além disso, a partir de 2013, o NEPPE atende gratuitamente refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade social.

O curso Módulo Acolhimento, oferecido desde agosto de 2013 é o cenário principal deste estudo e os estudantes, participantes da pesquisa, conforme veremos a seguir.

3.3 O Grupo Pesquisado

A escolha do grupo de participantes deu-se seguindo a argumentação de Rosa & Arnoldi (2006, p.53). Os autores asseguram que, na pesquisa qualitativa, a importância não está na quantidade de pessoas as quais irão apresentar informações, mas nos significados que esses sujeitos têm, em razão dos objetivos da pesquisa. Desse modo, a escolha do grupo se deu quase de maneira inversa, ou seja, podemos dizer que a pesquisa foi escolhida pelo grupo. A coordenação do NEPPE foi procurada por um aluno, inicialmente, e mais tarde, pela diretora do IMDH, irmã Rosita Milesi, em busca de apoio para a aquisição da língua portuguesa, pois, por conta da situação em que se encontravam no país, não tinham condições de pagar pelo curso. Inicialmente, a coordenadora do núcleo disponibilizou uma vaga em cada turma de iniciantes dos cursos regulares para as/os pessoas indicadas pelo IMDH. Posteriormente, a coordenação do NEPPE procurou a direção do IMDH na intenção de conseguir firmar uma parceria para atender esse grupo específico de pessoas, que precisavam de um curso distinto de ensino de português, baseado em suas urgências linguísticas e interculturais.

As pessoas matriculadas no curso estão em situação de refúgio, vulnerabilidade ou possuem visto de permanência por razões humanitárias, como é o caso das/os haitianas/os. Dessa forma, eles/as podem matricular-se gratuitamente, além de conseguir apoio para o transporte gratuito até a Universidade de Brasília. Esses/as aprendentes têm diferentes nacionalidades e, conseqüentemente, diferentes línguas maternas, além das diferenças religiosas, culturais e de instrução escolar, o que torna o grupo bastante heterogêneo. No entanto, todos têm um objetivo em comum: aprender a língua para que consigam sua integração na sociedade de acolhimento.

A experiência educacional das/os alunas/os é muito variada. Alguns têm nível superior, outros têm nível técnico, ou nível fundamental incompleto e há ainda quem não é alfabetizado na língua materna.

3.4 O Curso

O curso foi planejado para ajudar as/os participantes a desenvolverem a Competência Comunicativa Intercultural, conforme mencionado anteriormente, adquirindo competência linguística e consciência cultural crítica, evocando pensamento crítico e ação. Os conteúdos foram escolhidos por meio de inferência, tendo por base os temas de maior impacto na inserção social dessas pessoas. Dessa forma, buscamos, por meio desse curso, ajudar as/os participantes a entenderem como a sociedade de acolhimento se organiza com relação ao trabalho, moradia, saúde, relações de gênero, bem como ampará-los na luta contra a opressão e dominação cultural. O desenho curricular foi desenvolvido a partir de uma variedade de imagens e textos autênticos de diferentes gêneros, relacionados aos temas acima citados. O curso foi planejado e preparado com antecedência, mas sofreu alterações durante seu desenvolvimento, conforme previsto nos preceitos da pesquisa-ação, principalmente no que se refere ao material.

O objetivo desse curso não se limita à aquisição de conhecimento linguístico, mas visa também a obtenção de conhecimento sobre questões sociais e consciência e visão crítica para evitar manipulação ou dependência. O aspecto mais importante é que as/os aprendentes estejam conscientes de como refletir e resistir à hegemonia em suas vidas diárias. Com base na teoria da Pedagogia Crítica, a intenção é que as/os alunas/os e a professora discutam e compartilhem suas experiências de vida para avaliar criticamente os problemas e as diferenças sociais, permitindo que eles/as conheçam e compreendam o modo de vida das/os brasileiras/os, ou das/os brasilienses em uma fase inicial, para que sua adaptação a essa sociedade seja facilitada.

Na primeira turma havia três professores, dois homens e uma mulher, estagiários da graduação em Português Brasileiro como Segunda Língua (PBSL) da UnB, que se revezavam durante a semana. O primeiro curso foi dado as segundas, terças, quartas e quintas e os professores se alternavam, estabelecendo a seguinte organização: o professor 1 trabalhava às segundas, o professor 2, às terças, a professora às quartas e nas quintas-feiras, eles se revezavam semanalmente.

Na etapa inicial do curso, que se configura como a primeira fase da pesquisa-ação, as/os alunas/os utilizaram o mesmo material já usado anteriormente para os outros cursos de português para iniciantes do NEPPE. Após percebermos que as necessidades

linguísticas e sociais desse grupo são muito específicas e, portanto, diferentes das necessidades das/os outras/os alunas/os recebidas/os pelo NEPPE, compreendemos que o conceito de língua com o qual trabalharíamos deveria, da mesma forma, ser outro, o que influenciou todas as fases do curso, desde metodologia a ser utilizada em sala, à escolha dos temas, dos textos, das imagens e o processo de avaliação. Tomamos o conceito de língua como **língua de acolhimento** e procuramos produzir um material temático que atendesse às necessidades iniciais de instalação dessas pessoas e a inserção das mesmas na sociedade. Ademais, procuramos fundamentar o curso em três fatores básicos: **as necessidades comunicativas emergenciais das/os aprendentes (Ensino de Línguas sob a perspectiva da Língua de Acolhimento); ênfase no ensino comunicativo por meio da língua em uso (Abordagem Comunicativa / Competência Comunicativa Intercultural); desenvolvimento da conscientização das/os aprendentes (Pedagogia Crítica/Linguística Aplicada Crítica).**

As aulas aconteceram nas salas do NEPPE, no campus da UnB, no período noturno, de segundas às quintas, por três meses cada etapa. No material foram incluídos temas como *um pouco sobre mim, lar e moradia, trabalho, saúde e relações sociais*. Buscamos utilizar como material: textos de diferentes gêneros relacionados aos temas de cada unidade, narrativas pessoais e biografias como insumo linguístico e também como matéria-prima para a produção escrita das/os alunas/os.

De acordo com Nunan & Choi (2010), produzir um relato pessoal e depois analisá-lo, refletir sobre ele parece não ser tão difícil. Porém essa ideia é equivocada, pois surge o dilema da autodivulgação e a crença de que, através do relato pessoal, as/os participantes podem estar “criando sua própria verdade”. Muitas vezes esse tipo de instrumento utilizado na pesquisa é colocado em questão, alegando-se excesso de subjetividade. Porém, como estamos tratando de pesquisa qualitativa, a voz do participante/sujeito deve ser levada em consideração.

O material usado na classe incluiu textos informativos retirados de diferentes fontes, poemas, músicas, anúncios, tirinhas, além das imagens, com a intenção de aproximar as/os aprendentes dos gêneros textuais com os quais eles irão se deparar quando forem realizar atividades importantes e urgentes, como por exemplo, prepararem os documentos de trabalho, procurarem emprego, atendimento médico ou um local para morarem. Os diferentes tipos de gênero textuais foram analisados e

discutidos, buscando-se uma relação com a Pedagogia Crítica e oportunizando a realização de tarefas ao final de cada etapa, que sejam úteis ao cotidiano das/os aprendentes.

Após a etapa inicial de observação, percebemos que, para trabalhar com grupos tão específicos, as professoras deveriam ter formação já concluída, experiência no ensino de português para estrangeiros e estarem engajadas no projeto, sabendo das necessidades das/os participantes, bem como da condição que esses/as estão enfrentando por ora. A partir da segunda fase do curso, as/os grupos foram divididos em duas turmas, chamadas de *Iniciante 1* e *Iniciante 2*. Essa divisão foi estabelecida para acolher na turma de *Iniciante 1* aqueles imigrantes que haviam chegado há pouco no país e que não tinham tido contato significativo com a língua. Na outra turma, alocamos as/os estudantes que já estavam no país há mais tempo, ou seja, haviam adquirido certo nível linguístico através da convivência com falantes nativos, bem como os alunos hispano-falantes, que apresentam maior facilidade em compreender português, em comparação aos falantes de outras línguas.

3.5 Procedimentos para Coleta de Dados

Após a experiência com o primeiro grupo, utilizando o material do NEPPE comum aos outros cursos, realizamos um estudo piloto de três semanas com a utilização de material específico, elaborado a partir de textos retirados da internet de sites oficiais do governo e de páginas jornalísticas. O curso foi denominado inicialmente 'Português para Refugiados' e serviu para reconhecer e testar os conteúdos e temas a serem abordados nas próximas etapas, bem como as urgências das/os aprendentes. Os resultados do estudo piloto sugeriram que, conforme heterogeneidade do grupo e especificidades das/os participantes, o grupo deveria ser dividido e o material preparado utilizado de maneira diferente em cada sub-grupo, de acordo com as necessidades linguísticas. Com os resultados, percebemos que todas as fases da pesquisa foram extremamente importantes, pois refletiram a característica cíclica da PA que prevê, após o reconhecimento do problema, o planejamento da ação, a ação em si, a reflexão sobre a ação e a reaplicação, ou reação em busca da mudança desejada.

Os dados, portanto, foram coletados em todas as fases da pesquisa e os resultados serão apresentados cronologicamente no capítulo de análise de dados mais adiante. As informações foram coletadas por meio de diferentes instrumentos de pesquisa e revisitadas em momentos distintos da análise.

3.5.1 Os Instrumentos de Pesquisa

Conforme abordado anteriormente, o principal objetivo desta pesquisa foi refletir sobre o papel da língua na inserção social e a utilização de material didático específico para refugiados e imigrantes.

Para este fim, utilizamos nesta pesquisa, como instrumentos de coleta de dados, observações das aulas com algumas gravações e os diários resultantes das anotações das aulas observadas, questionários, entrevistas, além das narrativas feitas por aprendentes e pelas professoras. Nos momentos em que a pesquisadora conduzia as aulas, as anotações das observações foram registradas como diários de pesquisa, depois da realização das atividades propostas, uma vez que, ao ministrar as aulas, ficava impossibilitada de realizar essas anotações no momento em que a atividade acontecia. O ideal seria que as/os aprendentes pudessem também anotar suas percepções sobre cada aula, registrando suas percepções com relação ao material, às atividades e à aula. Esse diário no qual o/a aluno/a registra seus pensamentos, o aprendizado adquirido ou fatos sobre a língua-alvo e a cultura em intervalos regulares, nos ajudaria no acompanhamento do seu progresso no conhecimento intercultural, habilidades (*savoir faire*) e atitudes (*savoir être*), porém não foi concretizado. O diário é uma ferramenta preciosa para o/a aluno/a e para a professora na aquisição de informações, porque mostra como as/os estudantes progredem na sua aprendizagem e se ocorre mudança em seus comportamentos e atitudes, positiva ou negativamente, como resultado do processo de ensino-aprendizagem.

Os textos de diferentes gêneros, as atividades e os materiais produzidos pelas/os estudantes, bem como as narrativas de interações também são considerados fonte de dados. Essas fontes foram utilizadas conforme descritas na tabela abaixo, com a finalidade de proporcionar a perspectiva de cristalização dos dados obtidos e, conseqüentemente, com a intenção de garantir a validação dos resultados da pesquisa.

Instrumento	Aplicação	Objetivo
Observações	Foram observadas algumas aulas e a utilização do material didático.	Analisar a relação das/os aprendentes com os instrumentos de aprendizagem e verificar se os objetivos do curso estão sendo atingidos.
Narrativas	As narrativas foram produzidas por aprendentes durante o curso, em língua materna e pelas professoras ao final do curso.	Reconhecer, por meio dos textos escritos pelas/os participantes, quais eram seus interesses, suas experiências com o aprendizado da língua e seus sentimentos sobre a atual situação que vivenciam.
Questionários	O grupo respondeu a três questionários abertos, realizados no início, durante o final do curso.	Analisar, confrontar ou confirmar suposições feitas através das observações, bem como dar voz aos participantes sobre seus objetivos com o curso, as atividades realizadas e suas percepções.
Diários da pesquisadora	As anotações foram realizadas pela professora pesquisadora após as aulas e a realização das atividades, quando esta as ministrava e durante as observações das aulas ministradas pelas outras professoras.	Anotar as percepções da pesquisadora sobre as reações dos participantes às aulas e ao utilizarem o material e realizarem as atividades propostas.
Entrevistas	Foram realizadas entrevistas com a diretora do IMDH e com alguns aprendentes.	Esse instrumento permite dar voz aos participantes. No caso das/os alunas/os, ouvindo deles próprios como tem se desenvolvido a aprendizagem sociolinguística através do uso do material.

Tabela 2: Instrumentos de Coleta de Dados

3.6 Considerações Éticas

O princípio ético nas pesquisas vem tornando-se uma fonte de debate. Há, atualmente, uma grande preocupação sobre o lugar e a importância da ética nas pesquisas, principalmente nas pesquisas qualitativas atuais em todas as áreas..

Segundo Schüklenk (2005), os fundamentos conceituais éticos na pesquisa situam-se na ética filosófica e esta é formada por uma variedade de teorias que podem ser conflitantes entre si. A perspectiva ética adotada por uma pessoa pode influenciá-la a agir de determinada maneira, mas é imprescindível que o pesquisador adote uma postura ética embasada em alguma teoria reconhecida pela instituição a qual pertence.

Rosa & Arnoldi (2006, p.70) defendem que todo o processo de estudo deve ser permeado de um equilíbrio ético entre pesquisador/a e participantes e ressaltam ainda que, antes mesmo da assinatura do termo de consentimento para participação na pesquisa, o/a pesquisador/a deve esclarecer a cada participante, de maneira compreensível, os objetivos e metas a serem atingidos com a realização da pesquisa, o fato de que sua participação responde a um convite, a duração prevista e esperada de sua participação, as contribuições da pesquisa para o próprio participante e/ou para terceiros, a possibilidade de possíveis desconfortos e o compromisso do/a pesquisador/a com a ética e o sigilo para com o/a participante. É importante esclarecer também que o/a participante é livre para recusar-se a participar ou, até mesmo, abandonar a pesquisa a qualquer momento.

Como esta pesquisa foi realizada em um cenário natural de um centro de pesquisa e ensino de línguas e os participantes são alunas/os, a pesquisadora estava ciente das responsabilidades, tanto como professora quanto como pesquisadora. Durante o curso e durante o período de pesquisa, as/os participantes foram informados sobre a execução do estudo e a utilização dos dados obtidos. Além disso, eles/as assinaram uma autorização para que os dados pudessem ser usados, bem como concordaram em responder questionários e participar de entrevistas. Informamos às/aos participantes sobre a natureza de seu envolvimento no projeto de investigação e sobre seu direito de optar por não participar das atividades relacionadas à pesquisa a qualquer momento. Foi garantida a participação das/os alunas/os no curso mesmo que não estivessem participando do processo de pesquisa. As/os participantes estavam cientes da extensão

do período de investigação, bem como da gravação de áudio em suas atividades de classe.

Embora seja necessário identificar os dados de cada participante durante o período de coleta, nenhum das/os estudantes foi identificado/a pelo próprio nome, sendo usadas as iniciais de seus nomes ou um nome fictício, escolhido pela pesquisadora. Nenhum dado foi utilizado sem o consentimento prévio dos/das participantes. Esse cuidado com a identidade dos sujeitos ou as iniciais de seus nomes precisa ser levado em consideração com afincos nesse tipo de estudo, pelo fato de que a maioria dos/das participantes está em condição de refúgio.

Tendo em vista a necessidade de atender os princípios éticos em todas as etapas da pesquisa, não somente durante a coleta dos dados, mas também no momento da análise dos mesmos e na etapa de produção final do trabalho escrito, foi solicitada a revisão colaborativa do trabalho a terceiros, colegas da pós-graduação e outros. Essa revisão feita por quem está fora da pesquisa é de suma importância para que seja resguardado o sigilo em relação aos participantes e para que sejam evitadas situações constrangedoras que possam prejudicá-los. Afinal, as pesquisas em educação são de investigações sociais, envolvendo seres humanos em seu ambiente social. Não se pode permitir que, mesmo em nome da ciência, pessoas tenham suas imagens depreciadas e fiquem expostas de forma negativa em um estudo que irá tornar-se público. No caso desta pesquisa, o assunto que a mesma aborda deve ser considerado deveras delicado por lidar com histórias de vida de pessoas que abandonaram sua pátria, seus familiares e amigos, seus sonhos, em busca de melhores condições de vida, ou ainda em busca da sobrevivência, que lhes foi negada no local de nascimento.

No próximo capítulo apresentaremos a análise dos dados discutindo o estereótipo dos refugiados e imigrantes, apresentando o perfil dos participantes e a discussão sobre o curso e o material a partir da perspectiva das professoras e das/os alunas/os.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Arquiteto. Marido. Construtor. **“Temos fugido por toda a nossa vida”**

Tahir, 43 anos: “Quando aprendi sobre o Parthenon quando era jovem, nunca imaginei que viveria na Grécia. No entanto, preservar o patrimônio cultural acabou sendo minha missão de vida. Trabalhei com mármore, pedra e gesso desde os 13 anos, o ano em que meus pais pagaram contrabandistas para me levarem a Teerã, tentando me salvar dos combates no Afeganistão.

Depois de chegar a Atenas, construí a casa da minha família praticamente do zero. Em todas as superfícies irregulares, minha esposa pendurou fotos de nossos filhos. Nosso quintal arborizado é o nosso refúgio favorito. Reunimos-nos nesse lugar, tomando suco do nosso limoeiro e ouvindo nossos pássaros cantando, batemos papo e recebemos nossos vizinhos. É o santuário da minha família, muito precioso para a minha esposa! ‘Temos fugido por toda nossa vida’, ela costumava dizer, ‘precisamos de um lugar onde tenhamos o sentimento de pertencimento; um lugar onde não nos persigam – um lugar para dizer, é daqui que viemos’.

Eu fiz o meu melhor para oferecer isso a ela e esse é o meu sonho para cada família afegã que chega à Grécia. No centro comunitário afegão, onde passo todo meu tempo livre, dou orientação e apoio prático aos recém-chegados. A Grécia em crise não é um lugar fácil para fincar raízes. Mas continuo tentando a aproximação entre gregos e afegãos”.



Os dados deste estudo foram coletados através dos diferentes instrumentos citados anteriormente e foram, em princípio, selecionados para posterior análise, mas em tempo hábil para evitar a perda de sensações e percepções que não foram registradas no momento da coleta, haja vista que, na pesquisa qualitativa o pesquisador reflete sobre o que está percebendo, faz projetos e toma decisões enquanto ainda está em campo de pesquisa (BOGDAN & BIKLEN, 1998). No entanto, esses dados foram revisitados diversas vezes com o intuito de se confirmarem as conclusões alcançadas pela pesquisadora.

A cristalização dos dados obtidos foi possibilitada por meio dos vários instrumentos, estabelecendo-se uma relação entre eles e procurando torná-los mais compreensíveis, sem distanciar tais resultados da visão dos participantes da pesquisa. Além disso, ao final do estudo pudemos mostrar não somente o resultado encontrado, mas descrever de forma detalhada, como acontece nos textos narrativos⁴³, o processo de aplicação das atividades e como as ações da pesquisadora e dos participantes refletiram na pesquisa.

O curso Módulo Acolhimento foi realizado com diferentes turmas, conforme explicitaremos nesse capítulo. A primeira turma do curso foi considerada um piloto, uma tentativa inicial de colaborar com os refugiados e imigrantes, que precisavam de aulas de português com urgência. Dessa forma, iniciamos o primeiro grupo utilizando o material para iniciantes já preparado pelas/os professoras/es do NEPPE. Essa primeira turma contou com professores estagiários do Português Brasileiro como Segunda Língua (PBSL) da UnB⁴⁴. Após a realização do curso com a primeira turma, vimos a necessidade da criação de material didático específico para esse grupo. Portanto, as unidades foram desenvolvidas a partir de temas urgentes às/aos recém-chegadas/os e poderiam ser utilizadas aleatoriamente, ou seja, elas não partem de uma ordem fixa, no sentido de serem enumeradas e utilizadas em uma sequência didática. A sequência de uso pode variar de acordo com a urgência da necessidade das/os aprendentes e vai depender do/a professor/a fazer as adaptações necessárias ao nível linguístico das/os integrantes de cada turma. Apesar das unidades não serem sequenciais, decidimos elaborar uma unidade inicial (chamada de unidade 0), a qual é destinada ao primeiro

⁴³A opção por escrever o capítulo de análise de dados como um texto narrativo foi citada resumidamente, no capítulo 2 e será melhor justificada no item 4.3 deste capítulo que se segue.

⁴⁴A preparação e o desenvolvimento das etapas do curso Módulo Acolhimento serão apresentadas com detalhes mais a frente nesse capítulo.

contato com a língua em ensino formal e tem como objetivo legitimar aquilo que as/os aprendentes possivelmente já adquiriram naturalmente no meio autóctone de inserção.

Essa unidade traz elementos de apoio à/ao aluna/o como: o alfabeto e os numerais. Ademais, nessa unidade, a/o estudante aprende a se apresentar, dar informações pessoais como nome, idade, nacionalidade, profissão e aprende o vocabulário relacionado à família. A sistematização da língua está inserida nos textos e diálogos e o que se espera nesse momento é que as/os aprendentes percebam diferença entre o verbo *ser* e *estar*, tal como a diferença entre o feminino e o masculino, pronomes possessivos, entre outras questões relacionadas à estrutura da língua, que podem emergir durante as aulas.

4.1 O Estereótipo do Refugiado

Percebe-se que há necessidade de esclarecer à população brasileira o que é o refúgio e como ele se configura, para facilitar a inserção dessas pessoas na sociedade. O presidente do Conselho Nacional de Imigração do Ministério do Trabalho, Paulo Sérgio de Almeida, disse em entrevista ao Portal Brasil, publicada em 25 de fevereiro de 2011 e modificada pela última vez em 28 de julho de 2014, que “Muitas vezes as pessoas nem sabem o que é refúgio, acham que é um criminoso, fugitivo internacional”. Essa visão deturpada sobre o status de refugiado, além de todos os outros problemas enfrentados pelos refugiados no país, dificulta o acesso dessas pessoas ao mercado de trabalho, ponto primordial para assegurar que elas possam ganhar a autonomia de que precisam. Além do preconceito gerado pela desinformação, o presidente destacou que existem outras barreiras que dificultam a integração dos refugiados, como a língua e a falta de documentação que comprove a escolaridade.

Esse último ponto foi brevemente discutido no item 2.1 deste estudo, quando falamos sobre a dificuldade de revalidação dos diplomas de graduação, mas poderíamos acrescentar o fato de que alguns refugiados não conseguem inscrever-se em cursos técnicos, profissionalizantes da rede pública de educação, bem como realizarem a prova

do ENEM⁴⁵ por não estarem de posse do comprovante e do histórico do nível educacional equivalente ao Ensino Médio. Outras vezes, o imigrante possui o documento, mas não tem condições de fazer a tradução juramentada exigida pelas instituições de ensino brasileiras.

4.2 Refugiadas/os e Imigrantes Alunas/os do NEPPE

As/os participantes deste estudo encontram-se em situação de vulnerabilidade social por enfrentarem uma conjunção de mudança abrupta por diferentes motivos e por estarem sujeitas/os a um futuro incerto. Nesse contexto, a aquisição da língua-alvo se dá sob contundente perturbação emocional. O curso busca potencializar a aquisição da língua e o desenvolvimento da Competência Intercultural, atendendo às necessidades primeiras das/os alunas/os, no que se refere ao contexto profissional, de saúde, de moradia, de interação e integração à sociedade brasileira, adotando um conceito específico de língua, *língua de acolhimento*, ao considerar a interface emocional e subjetiva no processo de aprender e ensinar línguas.

Como acompanhamos diferentes grupos em diferentes períodos do curso e por considerarmos que podemos utilizar as narrativas para fins de escrita acadêmica, defendendo o argumento de Canagarajah (1999) de que a escrita acadêmica padronizada pode *enjaular* o pensamento crítico, decidimos por apresentar os dados de maneira cronológica e narrativa. A pesquisadora assumirá, nesta parte do trabalho, a primeira pessoa do discurso, posicionando-se como uma das personagens da narrativa. Após esse primeiro momento de apresentação de alguns dados quantitativos, trazidos para ilustrar o contexto da pesquisa e as/os participantes, a análise qualitativa dos dados se apresentará inserida à narrativa de experiência da pesquisa, relatada cronologicamente, conforme sucedeu no estudo ao longo dos anos de 2013, 2014 e 2015.

Como veremos a seguir, as turmas são instáveis. Apesar de não termos dados concretos sobre esse fator, acreditamos que a instabilidade ou desistência ocorre devido à condição dos/das estudantes, que apresentam dificuldades em continuar participando

⁴⁵Exame Nacional do Ensino Médio tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica e é utilizado como critério de seleção dos que pretendem concorrer a vagas em cerca de 500 universidades para o ingresso no ensino superior.

do curso nos diferentes níveis oferecidos, por diversos motivos e que o principal deles é mudança de cidade ou estado em busca de emprego. Devido à essa inconstância, analisamos cada fase do estudo e apresentamos os dados coletados nos diferentes grupos, com participantes distintos, relatando a experiência de modo cronológico.

O NEPPE atendeu até o final de 2015, no Curso de Português: Módulo Acolhimento, um total de 126alunas/os. No entanto, esses são os dados registrados pela secretaria do NEPPE, em conformidade com as informações e os registros feitos pelas/os alunas/os, por meio dos documentos que estes/as traziam do IMDH para realização de sua inscrição no curso. Alguns participantes não foram devidamente registrados por falta de documentos.

As/os 126 alunas/os são oriundos de 24 países e têm idades entre 15 e 62 anos. Desses 126alunos, temos um total de 14 mulheres (5 haitianas, 3 colombianas, 2 sírias, 1 ugandense, 1 líbia, 1 venezuelana e 1 paquistanesa). O número de homens refugiados no Brasil é bem maior que o de mulheres. Todavia, muitas mulheres não participam dos cursos de português por diferentes razões. Essas razões poderiam ser verificadas em outro estudo, acreditamos que pode ser pelo fato de terem que cuidar das crianças e não poderem sair de casa junto com os maridos ou conterrâneos, ou ainda por questões culturais ou religiosas.

Durante o ano de 2013, foram feitas 14 matrículas no curso Acolhimento, 39 no ano de 2014 e 71 no ano de 2015, o que representa aumento considerável de um ano para o outro, mas atendendo ainda uma quantidade de pessoas menor do que gostaríamos. O número de estudantes nesse curso pode ser explicado por diferentes fatores, dentre eles a configuração da cidade de Brasília. O Distrito Federal é uma unidade federativa dividida em 31 regiões administrativas, que compreende a capital, Brasília, e as chamadas cidades-satélites, totalizando uma área de 5.779.999 km². A maioria dos imigrantes mora em cidades-satélites devido ao alto custo para se viver na capital. Dessa forma, a universidade, que se localiza em Brasília, torna-se um local de difícil acesso aos aprendentes. A distância entre as cidades-satélites e Brasília chega a 70 km e para chegar à UnB, alguns estudantes têm que pegar dois ou três ônibus.

A seguir, apresentamos tabela com informações quantitativas sobre as/os participantes do Curso de Português: Módulo Acolhimento nos anos de 2013, 2014 e 2015, incluindo a média de idade por país e a média de idade geral das/os alunas/os.

	País	Quantidade	Idade	Média de Idade
1	Arábia Saudita	1	31	31
2	Bangladesh	3	25, 30, 34	29
3	Benin	2	23, 31	38
4	Bolívia	2	40, 46	43
5	Burkina Faso	1	35	35
6	Chile	1	40	40
7	Colômbia	6	22, 25,32, 36, 57, 34	34
8	Congo	6	23, 30, 46, 20, 38, 40	32
9	Cuba	1	26	26
10	Egito	2	30, 33	31
11	Gana	15	34, 29, 31, 28, 34, 22, 26, 38, 38, 31, 31, 24, 33, 31, 34	31
12	Guiné	3	29, 23, 30	27
13	Haiti	14	29, 28, 33, 25, 22, 42, 24, 27, 22, 22, 26, 28, ni ⁴⁶ , 40	28
14	Iraque	3	26, 29, 33	29
15	Líbano	2	28, ni	28
16	Líbia	3	36, 34, 32	34
17	Marrocos	1	32	32
18	Nigéria	1	41	41
19	Paquistão	29	ni, 21, 24, 33, 35, 20, 19, 21, 27, 25, 30, 24, 35, 44, 21, 28, 27, 28, 24, 35, 22, 15, 19, 31, 17, 34, 25, 22, 25	26
20	Síria	23	32, 18, 26, 31, 32, 32, 26, 41, 25, 35, ni, 43, 27, 26, 23, 62, 30, 32, 19, 46, 58, 27, 26	32
21	Sudão	3	32, X, 35	33
22	Togo	1	28	28
23	Uganda	1	39	39
24	Venezuela	2	57, 38	48
	Total de alunas/os	53	Média Geral de Idade	30

Tabela 3: Participantes do Curso de Português: Módulo Acolhimento

A tabela nos mostra que os participantes da pesquisa, representantes dos imigrantes chegados ao Brasil nos últimos anos, são, em sua maioria, homens jovens

⁴⁶ni: não informada

por volta dos 30 anos, com exceção dos imigrantes dos países da América do Sul, todos têm média de idade menor que 40 anos. Entre nossos participantes, os paquistaneses são os mais jovens, com média de idade de 26 anos. Dois dos alunos paquistaneses são menores de idade e vieram para o Brasil sozinhos, sem o acompanhamento de um parente maior de idade.

4.3 Narrativa do Estudo

Esta etapa é denominada narrativa da experiência, pois, a partir daqui contarei a história deste estudo e como ocorreu a coleta dos dados em cada fase da pesquisa, relatando a experiência da criação do curso, do material didático e do processo em geral. Os dados foram coletados durante o período de agosto de 2013 a outubro de 2015. Esperamos, com essa experiência e com os dados fornecidos pelos aprendentes e pelas professoras participantes responder às perguntas da pesquisa:

1 – Quais são as necessidades linguístico-sócio-culturais identificadas em contexto de ensino de português a pessoas refugiadas e imigrantes, para inserção na sociedade de acolhimento?

2 – Quais prerrogativas o uso de unidades temáticas, elaboradas sob os pressupostos da Pedagogia Crítica e da Linguística Aplicada Crítica resultaram para a conscientização, o desenvolvimento da Competência Intercultural, a inserção social e a aquisição da língua pelas/os estudantes?

3 – Qual é a avaliação feita pelas/os estudantes sobre o curso e o material proposto e quais resultados declaram perceber no processo de inserção social após participarem do curso?

Ao longo da narrativa da experiência com o acompanhamento do curso, tentaremos responder, sob a perspectiva das/os alunas/os, as perguntas 1 e 3 e sob a perspectiva das professoras, as perguntas 1 e 2.

4.3.1 O começo de tudo

Início a narrativa contando como surgiu a ideia do curso Acolhimento. A professora Lúcia Barbosa, coordenadora do NEPPE foi procurada por um imigrante da Guiné, que gostaria de estudar português, mas que não contava com recursos financeiros para pagar o curso. Ele foi inserido em uma das turmas regulares do NEPPE e se desenvolveu muito bem, conseguindo, depois de algum tempo, ingressar na universidade. Em seguida, a diretora do IMDH, irmã Rosita Milese também procurou a coordenadora do núcleo, pedindo que ela ajudasse os imigrantes e refugiados com aulas de português. De início, ficou combinado que a coordenação ofereceria uma vaga para pessoas indicadas pelo IMDH nas turmas regulares dos cursos para iniciantes oferecidas pelo NEPPE. Nesse segundo momento, foram inseridos sete alunos, enviados pelo IMDH.

No entanto, devido ao crescente interesse dos imigrantes e refugiados e do aumento da demanda, a coordenação do NEPPE decidiu iniciar uma turma específica para os solicitantes encaminhados pelo IMDH, que oferecia uma carta aos participantes, para que esses pudessem se matricular e estudar gratuitamente. Essa foi a primeira turma do Módulo Acolhimento, iniciada em agosto de 2013. Nessa turma, tivemos quatorze alunos inscritos, porém apenas sete concluíram. Todos os alunos inscritos eram homens e, entre os que concluíram, quatro eram haitianos, dois iraquianos e um ganense.

Conforme afirmamos anteriormente, enfrentamos diversos problemas com essa primeira turma. Estávamos iniciando um trabalho com o qual não tínhamos experiência. A realidade do refúgio no Brasil era ainda muito inicial e as ações para ensinar a língua portuguesa nesse contexto ainda eram escassas.

O curso era gratuito e, inicialmente, a forma encontrada para disponibilizar professores para essa turma foi vincular as aulas ao estágio dos alunos do curso de PBSL da Universidade de Brasília. Três estagiários, dois homens e uma mulher, assumiram a turma, trabalhando em um modelo de revezamento.

Sobre essa experiência, percebemos que as/os alunas/os tinham preferência por dois dos professores e faltavam às aulas principalmente nos dias em que era a professora, quem ministrava as aulas. De acordo com as observações das aulas, ficou

claro que a professora, que tinha experiência em dar aula para adolescentes brasileiros em uma escola particular de Brasília, tratava os alunos de maneira que eles se sentiam intimidados. A professora fazia algumas brincadeiras e falava com os alunos em um tom de voz, talvez considerado normal entre os alunos adolescentes brasileiros, que parecia agressivo aos estrangeiros. Assim, confirmamos a necessidade da sensibilização dos professores para a relação intercultural vivenciada com as/os alunas/os estrangeiras/os, principalmente com esses/as que encontram-se em situação de conflito e dificuldade de adaptação social e financeira. Percebemos que o papel do/a professor/a no contexto de acolhimento deve ser mais carregado de sensibilidade e de consciência intercultural que em outros contextos de ensino de línguas, uma vez que a carga de emoção e afetividade e a baixa autoestima, devido à situação vivenciada pelos aprendentes, também é maior nesse contexto que em outros. Além disso, deve-se levar em consideração que a cultura de aprender e a experiência trazida pelas/os aprendentes estrangeiras/os pode ser bastante diferente da nossa.

As aulas dos professores, principalmente do professor Gabriel⁴⁷, ocorriam de forma tranquila, os alunos participavam e faziam perguntas ao professor sobre assuntos que extrapolavam ao tema da aula, porém ele as respondia de forma gentil, tentando motivar os aprendentes e mostrando-se interessado em relação à vida dos alunos fora da escola. Já a postura da professora Carolina era diferente. Ao ser indagada sobre algo que não estava no planejamento da aula, a professora se mostrava desconfortável, o que levou os aprendentes a evitarem as perguntas ao longo das aulas.

Para esse grupo, o material utilizado foi o mesmo que era disponibilizado para as/os alunas/os dos cursos regulares do NEPPE, majoritariamente do corpo diplomático. O material trazia temas conhecidos das aulas de línguas como viagens, alimentação, eventos sociais e estruturas gramaticais. A partir dessa primeira experiência, percebemos a necessidade de prepararmos material específico para o grupo, tratando de temas relevantes à situação em que vivem e que ajudasse a resolver problemas urgentes enfrentados por eles/as, como: preparar currículo, entender como e onde tirar a carteira de trabalho, como fazer o cartão do SUS (Sistema Único de Saúde Pública), entre outras atividades. Para essa primeira experiência, estabelecemos como instrumentos de pesquisa as observações de aulas e a produção da narrativa guiada, chamada de *Um*

⁴⁷Os nomes dos professores estagiários foram alterados.

pouco sobre mim. Nessa narrativa, as/os aprendentes deram informações como nome completo, idade, nacionalidade e falaram sobre o primeiro contato com a língua portuguesa, quando chegaram ao Brasil, quais eram seus objetivos e como foi a relação com a língua, sua experiência e adaptação ao país e à cultura.

As narrativas ou relatos pessoais podem proporcionar uma postura êmica à pesquisa, uma vez que se configura como um tipo de investigação holística, trazendo aquele que a produz para um ambiente natural de produção textual. Um aspecto relevante das atividades de produção de narrativas pessoais sob este enfoque é a oportunidade que os textos das/os alunas/os estrangeiros nos proporcionam para uma reflexão sobre nossa própria cultura, através do olhar do “outro”, aquele que observa pela janela e que nos ajuda a (re)construir nossa própria imagem (STIVAL, 2011).

Jean⁴⁸, 27 anos, haitiano, estava no Brasil há quatro meses e já conseguiu escrever um texto relevante contando sua história. O haitiano falava, além das línguas de seu país, espanhol e inglês em nível considerável. Em suas palavras:

Jean: “A primeira experiência de me aprender português foi demasiado complicado, porque eu não sabia nada antes que cheguei aqui”⁴⁹.

O aluno Jean, após esse curto período de tempo no país, já compreendia bem português e conseguia se comunicar. Muitas vezes utilizava palavras em espanhol e algumas vezes em francês para se fazer entender em sala de aula. Apesar de considerar a língua difícil, durante o curso, Jean escrevia poemas e traduzia-os para português. Ele gostava de ouvir música brasileira e considerava que aprendia com elas.

Mohamed, 24 anos, iraquiano, já estava no Brasil há dois anos e, apesar de conseguir se comunicar bem oralmente, tinha grandes dificuldades em se expressar na escrita. O texto escrito por ele apresenta características bem diferentes dos textos escritos pelos haitianos. No caso dele, a caligrafia e os erros de português parecem evidenciar que as diferenças entre a língua materna, árabe, e o português tornam a adaptação mais difícil. Ele era estudante de direito em seu país e teve que abandonar o curso por perseguição política. Mohamed escreveu em sua narrativa que gostaria de terminar a faculdade aqui no Brasil e fazer concurso para funcionário público. Com

⁴⁸Os nomes foram alterados para proteger a identidade dos participantes.

⁴⁹Os excertos foram mantidos exatamente como os alunos escreveram, sem correções.

relação ao contato inicial com a língua portuguesa, ele afirma que uma amiga que ele conhecia o ajudou a aprender a língua e a cultura brasileira. A imagem que se segue é de parte do texto do aluno Mohamed.

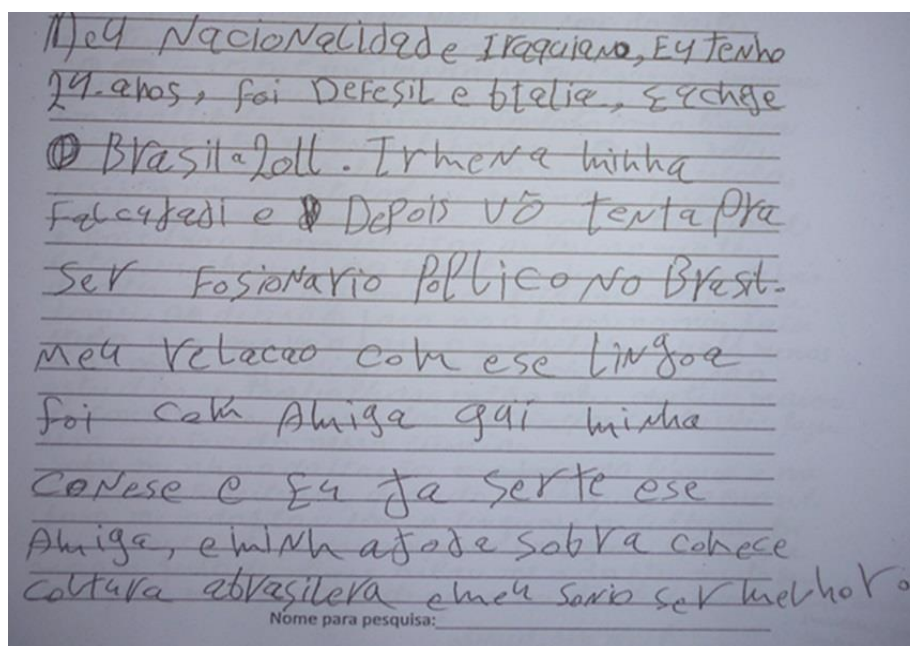


Imagem 1: Narrativa - Mohamed

O interesse de Mohamed em ser funcionário público pode se dar devido o fato de que Brasília é conhecida como a capital do funcionário público e o número de vagas, assim como os salários oferecidos e a estabilidade atraem cada vez mais pessoas.

Robenson, 26 anos, haitiano, possui curso superior em Contabilidade, emitido por um instituto universitário do Haiti, estava no Brasil há quatro meses. Ele afirma ter tido seu primeiro contato com a língua portuguesa no Brasil.

Robenson: “Então, eu cheguei ao Brasil em junio 2013, depois de obter minha diploma nas Ciências Contáveis, eu tomei a decisão para não ficar no meu país. (...) (M)eus objetivos são: estudar e trabalhar, então meu objetivo maior é continuar a estudar as Ciências Contáveis, fazer um mestrado nessa ciência.”

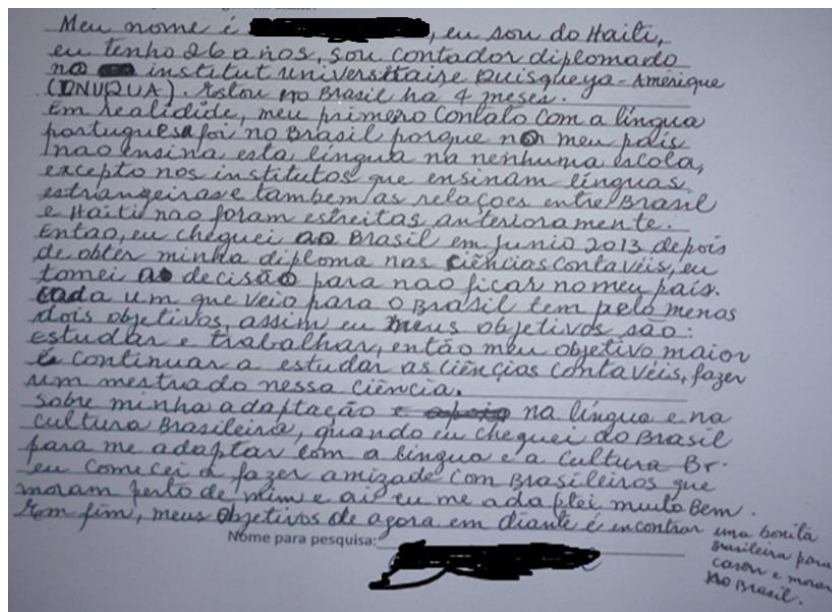


Imagem 2: Narrativa - Robenson

Muitas/os imigrantes têm como objetivo continuar os estudos no Brasil, porém alguns/algumas chegam sem nenhum documento que comprove sua escolaridade no país de origem. Conforme já foi dito sobre a dificuldade na revalidação de diplomas anteriormente, outro problema é que a maioria das universidades brasileiras e os Institutos Federais, os quais oferecem cursos técnicos de longa e curta duração e poderiam ter um papel de grande importância na integração desses/as imigrantes ao mercado de trabalho, não facilitam o ingresso dessas pessoas.

Os haitianos, apesar de enfrentarem um caminho triste e sofrido para chegarem ao seu destino final no Brasil, têm chance de prepararem-se para a viagem e podem trazer consigo os documentos e comprovantes de escolaridade. Porém, algumas pessoas saem de casa às pressas, fogem e não têm a oportunidade de se preparar antecipadamente para a jornada, como é o caso da maioria dos refugiados, e chegam, portanto, sem nenhum documento.

Robenson continua sua narrativa dizendo que para se adaptar à língua e à cultura brasileira, fez amizade com brasileiros que moram perto dele e que se adaptou facilmente. Pretende, ainda, “encontrar uma bonita brasileira para casar e morar no Brasil”.

Os haitianos, quando imigram para o Brasil, fazem isso de forma planejada, comparativamente à situação dos refugiados provenientes dos países em guerra, por exemplo. Eles decidem por saírem de seu país e tentarem a vida aqui. Soubemos por

relatos dos alunos que existem pessoas no Haiti ganhando muito dinheiro com a vinda desses imigrantes ao Brasil. Os chamados “coiotes”⁵⁰ fazem propaganda sobre a facilidade de conseguir documentos e emprego no Brasil, a solidariedade do povo brasileiro e a boa relação desse povo com os imigrantes, para convencer cada vez mais pessoas a fazerem a viagem.

Assim como as/os haitianas/os, as/os ganenses e nacionais de alguns países africanos também imigram em busca de uma vida financeira melhor. Escolhem o Brasil pela facilidade em conseguir o visto de entrada como turista e optam por pedir refúgio para poderem ficar legalmente no país, até que o processo se encerre. A seguir a narrativa do aluno ganense, Tano, sobre sua experiência no Brasil.

Tano, 30 anos, ganense, diz que seu país é pequeno e que as pessoas do seu país são muito legais, felizes e inteligentes. Ele diz que mudou sua vida por causa de “alguns problemas que acontece” no seu país e que isso foi muito difícil porque ele sente saudades dos amigos, da comida e da cultura bonita que eles têm. Ele diz ainda que agora está se acostumando com a cultura do Brasil. Ele diz que gosta muito do Brasil e que fez amigos aqui, depois de aprender a falar um pouco o português. Seu sonho é continuar a estudar.

Outro participante, o iraquiano Ahmed, 27 anos, estava no Brasil há pouco tempo e falava poucas palavras em português. Tinha o apoio do seu conterrâneo, Mohamed, para realizar as atividades porque tinha um conhecimento linguístico de português muito diferente dos outros alunos. Formado em artes plásticas e design gráfico, disse que veio para o Brasil por questões de segurança. Ele coloca como seus objetivos: aprender português, trabalhar, casar e ter uma família.

As pessoas mostram em suas histórias que têm planos de ficar no Brasil. Uns dizem que querem estudar, se profissionalizar, outros que têm como sonho constituir família nesse país. O Brasil “abriu as portas” para que essas pessoas entrassem. No entanto, agora é preciso que essas pessoas tenham oportunidades para se estabelecerem da melhor forma possível.

⁵⁰Agente que conduz os imigrantes clandestinamente pelas áreas de fronteira, mediante pagamento.

Dois alunos haitianos não participaram da última semana de aula e, portanto, não fizeram a narrativa. Porém, pelo contato efetivado durante suas participações em algumas aulas, podemos dizer que se tratava de jovens que falam espanhol, além de francês e de crioulo. Um deles já trabalhava como cabeleireiro e o outro na construção civil e os dois tinham o equivalente ao Ensino Médio completo.

4.3.2 O segundo passo

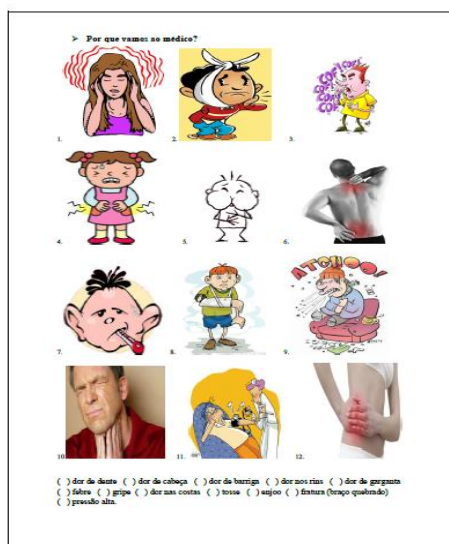
Após encerrarmos as 60 horas de curso com essa primeira turma, percebemos que o formato do mesmo sendo conduzido por professores estagiários e, principalmente, utilizando o material comum aos outros cursos de português do NEPPE, não atendia às necessidades tão específicas desse grupo. Para atender esses mesmos alunos na sequência, decidimos que eu prepararia um material específico em caráter de urgência e pilotaria esse material em um módulo de duas semanas com os mesmos participantes da turma anterior, os quais já apresentavam certa proficiência na língua, conforme comentado anteriormente.

O material foi pensado a partir de uma entrevista com a Irmã Rosita Milesi, diretora do IMDH, quem nos orientou sobre os assuntos percebidos por ela, em seu contato com os imigrantes, como pertinentes a essas pessoas e que eram constantemente trazidos por elas ao IMDH, por meio de solicitação de informações e registro de dificuldades. Segundo Irmã Rosita, as/os imigrantes vão ao IMDH em busca de ajuda para conseguir trabalho, compreender sobre a relação de trabalho no Brasil, leis, direitos e deveres, documentação, etc.

Além desses assuntos, procuravam também informação sobre moradia, inclusive com relatos de terem sido enganados pelos donos de imóveis, por não entenderem como funciona a locação de imóveis no Brasil, os valores e taxas a serem pagos como água, eletricidade, internet e o imposto IPTU e a necessidade de exigirem recibo do que pagavam como garantia. Questões relacionadas à saúde pública também eram recorrentes. As/os imigrantes não sabem que têm direito à saúde pública, quais os documentos necessários para serem atendidas/os e onde consegui-los, onde procurar assistência médica, casos de emergência, exames médicos.

Outro ponto citado pela diretora do IMDH como sendo ponto de conflito para as/os imigrantes diz respeito às relações de gênero no Brasil. Ela relatou que os imigrantes narravam situações nas quais ela percebia a dificuldade de alguns em aceitar, por exemplo, serem chefiados por mulheres, especialmente se fossem mulheres mais jovens que eles. Além disso, segundo esse relato, os homens de algumas nacionalidades têm dificuldade em aceitar que suas mulheres participem dos cursos de português, no intuito de evitar que elas encontrem emprego, por acreditarem que as mulheres devem cuidar da casa. Por essa razão, não permitem que elas estudem ou trabalhem fora. Porém, alguns, devido à situação em que se encontravam, acabavam permitindo que as mulheres trabalhassem em casas de família.

O material foi preparado de acordo com os temas discutidos nessa entrevista com a diretora do IMDH e incluía textos e informações de sites oficiais do governo brasileiro como o site do Ministério do Trabalho e da Saúde, além de sites de busca de emprego, aluguel, direitos e deveres dos cidadãos, direitos e proteção da mulher, entre outros, trazendo, para sala de aula, textos autênticos, às vezes adaptados para facilitar a compreensão. Segue exemplo de partes da unidade relacionada ao tema saúde:



A saúde no Brasil

O Sistema Único de Saúde (SUS) é um dos maiores sistemas públicos de saúde do mundo. Ele abrange desde o simples atendimento ambulatorial até o transplante de órgãos, garantindo acesso integral, universal e gratuito para toda a população do país. Amparado por um conceito amplo de saúde, o SUS foi criado, em 1988, pela Constituição Federal Brasileira, para ser o sistema de saúde dos mais de 180 milhões de brasileiros.”
Fonte: <http://www.saude.gov.br/saude/basico/definicao-do-sus>

Porém, a saúde no Brasil apresenta problemas sérios de sua administração e falta de verbas que trazem consequências a população. A falta de médicos, a superlotação dos postos de saúde e hospitais e falta de vaga para procedimentos urgentes, como exames e cirurgias são alguns desses problemas.

O atual sistema de saúde pública do Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS), foi estabelecido pela Constituição de 1988 e tem como um de seus princípios fundamentais, a universalidade. Conforme o artigo 196 da Constituição, a saúde é direito de todos e dever do Estado, portanto, a universalidade e a garantia de acesso de toda a população aos serviços de saúde, sem todos os níveis de assistência. Ou seja, todos devem ter acesso gratuito, não importando o sexo, idade, religião, raça, cor, origem ou nacionalidade.

O Cartão SUS é um cartão magnético criado pelo governo para controlar e facilitar todos os procedimentos médicos realizados no SUS (Sistema Único de Saúde). O cartão armazena todos os dados do paciente e informações confidenciais sobre suas consultas, como local de atendimento, data e horário, quais serviços do SUS foram disponibilizados e todos os procedimentos realizados.

O cadastro é feito nos hospitais, clínicas e postos de saúde em locais definidos pela secretaria municipal de saúde, mediante a apresentação de RG, CPF, certidão de nascimento ou casamento. Seu uso facilita a marcação de consultas e exames e garante o acesso a medicamentos gratuitos.

> Você tem o cartão do SUS ou algum plano de saúde?

Dicas para uma boa consulta médica

A relação médico-paciente é de fundamental importância para o diagnóstico e tratamento de possíveis doenças. Veja algumas dicas:

1. Lave suas mãos para o médico de forma organizada. Se assim ele pode melhor entendê-lo.
2. Priorize o que é importante (mas não se esqueça de detalhes que para você podem ser insignificantes, mas são para o médico).
3. Informe ao médico se está tomando medicamentos, alergias e doenças existentes na sua família.
4. Relate seus hábitos de vida (fumo, alimentação, prática de esportes, etc.).
5. Caso você precise fazer exames, pergunte a razão deles.
6. Não tenha constrangimento de expor suas dúvidas e questões ao médico; ele vai ouvir com atenção, respeito e confidencialidade.
7. Para o tratamento ser eficaz é importante que você esteja bem e tire todas as suas dúvidas.
8. Com relação às medicações recomendadas pergunte sobre dose, via de administração, intervalo de tomada, duração do tratamento e efeitos colaterais.
9. Se você realmente não se sente seguro, depois de esclarecer todas as suas dúvidas com o médico, procure uma segunda opinião.
10. Não se esqueça: seu médico deve ser o seu maior aliado na obtenção da saúde.

Fonte: <http://www.translational.com.br/consultas/com-um-bom-consultor-veja-isto/>

- 1- Quando foi a última vez que você foi ao médico?

- 2- Qual foi o motivo de sua última visita médica?

- 3- Você é alérgico a algum medicamento?

- 4- Você continua se automedicando? Por quê?

- 5- Em sua opinião, como é o sistema de saúde no Brasil?

- 6- Como é o sistema de saúde pública no seu país?

Rir é o melhor remédio:


• Você acha que seu paciente está em um hospital público ou particular? Por quê?

Verbo ser e estar
 O verbo **ser** indica um estado permanente.
 Ex: Eu **sou** médico. Ela **é** enfermeira.
 O verbo **estar** indica um estado temporário.
 Ex: Eu **gosto** com dor de cabeça. Ela **está** com febre.

Presente	SER	ESTAR
Eu	sou	estou
Tu*	és	estás
Ele/Ela	é	está
Nós	somos	estamos
Vós*	sois	estais
Eles/Elas	são	estão


*Formas pronominais utilizadas ativamente em nossa região.

Para exprimir estados físicos e psicológicos, utilizamos o verbo **SER**. Geralmente, após a consulta médica, precisamos fazer alguns exames laboratoriais, solicitados pelo médico para diagnóstico e que realmente ajudam, a partir de exames realizados. Tipos de exames:




()

1 - Exame de urina




()

2 - Exame de sangue



()

4 - Exame de Raios X



()

5 - Exame de fôcos

Imagem 3: Unidade temática Saúde.

No entanto, tivemos alguns contratempos de ordem administrativa na secretaria do NEPPE e os alunos convidados a participarem desse grupo durante duas semanas de aplicação e pilotagem do material não foram os ex-alunos, participantes da primeira turma, mas alunos novatos, com pouca ou nenhuma fluência na língua portuguesa, que estavam no Brasil há poucas semanas e eram recém-enviados pelo IMDH. Como o material havia sido pensado para aqueles alunos especificamente, tivemos dificuldades em aplicá-lo ao novo grupo, principalmente devido ao nível linguístico dos mesmos. Apesar disso, adaptamos as aulas e conseguimos desenvolver algumas atividades em um ritmo mais lento e utilizando outros recursos. Com isso, percebemos que os grupos seriam *flutuantes*, pois dificilmente teríamos uma sequência das/os aluno/as nas turmas. Os motivos são: a mobilidade dessas pessoas por diferentes cidades e estados em busca de emprego e melhores condições, mudanças nos horários de trabalho, entre outras variáveis.

4.3.3 Seguindo em frente

Após essa experiência, constatamos que as unidades deveriam ser modulares e não sequenciais, permitindo serem aplicadas em ordem diferente, dependendo do grupo e que atendessem ao nível de iniciante, mas que pudessem ser repensadas para outros grupos, de outros níveis. Além do mais, compreendemos que deveríamos formular um material que atendessem ao nível iniciante, uma vez que a maioria das/os alunas/os

Para a turma seguinte, foram contratadas pelo NEPPE professoras experientes, sendo que uma delas já havia trabalhado no NEPPE em outros cursos. Contudo, por falta de tempo e outros problemas, não privilegiamos um período anterior ao início das aulas para discutir e preparar o material a ser utilizado e, por isso, as professoras organizaram as atividades, orientadas por nós no que se refere aos temas e para que buscassem realizar atividades práticas, as quais pudessem ser funcionais e tivessem valia à vida das/os alunas/os fora da sala de aula, auxiliando-as/os na inserção social e no mercado de trabalho. Apesar dessa orientação, e com a falta de um período de planejamento anterior ao início das aulas, as professoras costumavam, de maneira geral, preparar no dia o que usariam na aula à noite. Foi uma experiência difícil para as professoras e não foi tão produtivo quanto gostaríamos, apesar de termos tido avanços com relação à turma anterior, não mais usando o material geral do NEPPE, mas atividades baseadas nos temas de urgência e interesse das/os alunas/os, com atividades especificamente organizadas para o grupo.

A segunda turma, dividida em dois grupos e acompanhada durante o primeiro semestre de 2014, teve como professoras regentes duas pessoas experientes no ensino de PL2, porém elas nunca haviam trabalhado com o conceito de língua de acolhimento e nem com um grupo em condições tão específicas. Essa turma contou com 16 alunos (3 mulheres e 13 homens), com idades entre 19 e 57 anos. Entre as/os participantes haviam 9 sírios (6 homens e 3 mulheres), 1 egípcio, 1 haitiano, 1 sudanês, 1 ganense, 1 colombiano, 1 guineense, 1 paquistanês.

Entre os 16 alunos participantes desse grupo, 7 tinham concluído um curso superior em seus países, 2 tinham curso superior incompleto, 4 concluíram o equivalente ao Ensino Médio e dois não responderam.

Quando perguntados sobre o motivo que as/os trouxe ao Brasil, eles/as responderam⁵²:

Sabrine: **Pour la cosa de la tromblement de haiti**, pour ce la je perté toutes mes a fert de ma familles un frère. Je vient ici pour le travailler.

Hala: Because Syrai **war** and my uncle live in Brazil and he help me to move to Brazil.

Amir: Porque Brasil tenha mas capacidade para **trabalhar**.

⁵²Foram negritados os trechos os quais consideramos mais importantes.

Abdul: Because Syrai **war** and my uncle live in Brazil and he help me to move to Brazil⁵³.

Omar: Porque esta a bom pai/ **Problema é pessoais**.

Ahmed: Because **my country it's very dangerous** and I want stay here a long time I hope speak portuguese with all people's and get a good job.

Karim: Eu sou **casada brasileiro**.

Yassif: Para **trabalhar**.

Nahim: Por conta da **guerra**.

Ehab: Porque tem **guerra** em Síria.

Mohamed: Para **trabalhar**.

Mostafa: Brasil one of the most developed country which progress fastly and I think I could make something here.

Kabul: I wanted to experience a different culture and environment. (More over, I moved here because of **conflict situation in my region**.)

Peter: Porque é **um país muito especial**, gosto da cultura brasileira.

Sayed: Para fugir da **guerra**.

Khalil: **L'hospitalité du pays** et sur tout la facilité d'integration.

Yassif: Para **trabalhar**.

Percebemos que, mesmo tendo a opção de responder ao questionário em sua língua materna ou uma língua que dominam melhor que o português (havia versões dos questionários em português, inglês, francês e árabe), eles/as evitam dar detalhes do que as/os obrigou a deixarem seus países e se mudarem para o Brasil. Presumimos não ser fácil respondera questões tão delicadas por diversos motivos. Para alguns, lembrar os fatos provoca dor e traz à tona traumas e sofrimentos que eles/as tentam esquecer. Para outros, os motivos que as/os trouxeram aqui podem não configurar como razões consideradas aceitáveis, que lhes dêem o direito de ficar como refugiadas/os, por exemplo, e eles/as temem ter que voltar, caso não consigam o refúgio. Para as/os sírias/os a razão é conhecida, a guerra que acomete o país nos últimos anos e essa é a justificativa pela qual o refúgio aos sírios no Brasil é concedido facilmente.

⁵³Hala e Abdul são casados e responderam a questionários diferentes, mas fizeram juntos. Ele não tem a mesma proficiência que ela em inglês, por isso acreditamos que, em algumas perguntas, ele registrou as mesmas respostas da esposa.

Alguns, como os que cito a seguir, são categóricos em dizer que vieram ao Brasil para trabalhar ou porque acreditam que o Brasil está em desenvolvimento e isso pode facilitar a estruturação de uma vida melhor.

Sabrine: Pour la cosa de la tromblement de haiti, pour ce la je perté toutes mes a fert de ma familles un frère. Je vient ici pour le **travailler**.

Amir: Porque Brasil tenha mas capacidade para **trabalhar**.

Mohamed: Para **trabalhar**.

Mostafa: Brasil one of the most developed country which **progress** fastly and I think I could make something here.

Yassif: Para **trabalhar**.

O aluno Khalil diz que escolheu vir ao Brasil por causa da hospitalidade do país e da facilidade de integração (“L’hospitalité du pays et sur tout la facilité d’integration”). No entanto, é importante destacar que, apesar de terem a entrada facilitada pelo governo brasileiro, as/os imigrantes não recebem nenhum tipo de apoio financeiro ou de habitação, à exceção da cidade de São Paulo, que possui um abrigo temporário para imigrantes e refugiados. A ação de apoio a essas pessoas, na grande maioria, é feita pela sociedade civil, ONGs e organizações religiosas.

Quisemos saber por que escolheram a cidade de Brasília, já que essa cidade é uma capital com alto custo de vida e com menor empregabilidade, se comparada a capitais do sul e do sudeste do Brasil, e isso faz com que muitas/os escolham se mudar para outros lugares, após um tempo na capital do país.

Sabrine: Pour le travaille. Juste pour faire les edilations de ton **enfants** et ton **marie**.

Hala: Because my **uncle** live in Brasilia.

Amir: Porque faiz les **decomentas**⁵⁴ mas rapido.

Abdul: Because my uncle live in Brasilia.

Omar: Porque meu tudo **irmãos** morram aqui.

Ahmed: Because it’s a capital and I like natural Brasilia.

Karim: Porque meu **marido** está aqui.

Yassif: Tem **amigos**.

Nahim: Porque **amigos** o chamaram.

⁵⁴Lê-se documentos

Ehab: Por que meu **tio** mora em Brasília.

Mohamed: Causa do meu **amigo**.

Mostafa: Because Brasília is the **capital** and the chance is grate here for work and study.

Kabul: I think Brasília is more **friendly** and **peaceful**.

Peter: Para trabalhar e conhecer, gosto da **tranquilidade**.

Sayed: Porque Brasília é mais **segura**.

Khalil: La securité, la disponibilité des **institutions internation** et les **ambassades**.

Os motivos que as/os levaram a escolher Brasília são: encontrar amigos e parentes que já moram em Brasília, a facilidade de encontrar os órgãos oficiais de apoio aos refugiados e as embaixadas e a busca por uma capital menos violenta que outras cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo, que costumam ser destino escolhido por muitos imigrantes.

Como dissemos antes, a dificuldade em encontrar emprego faz com que as/os imigrantes decidam por tentar a sorte em lugares do país com melhor empregabilidade. Nos trechos que veremos a seguir observamos que, mesmo enfrentando alguns problemas de interpretação da pergunta sobre eles/as estarem empregados, muitas/os deles/as responderam que se encontravam desempregadas/os, à época.

Sabrine: Oui, mes ses decouragément, mes pour le problème de la vie ont n'est obliger.

Hala: Yes, I want and **I'm trying**, I can't working my job because I can't speak Portuguese very well.

Amir: Não.

Ahmed: No, **I don't have work**.

Karim: Sim, eu **trabalho em casa**.

Yassif: Não.

Nahim: **Não trabalha**, apenas estuda no NEPPE.

Ehab: Sim, **ajuda meu tio** na badaria.

Mohamed: Sim, **pintor**.

Mostafa: I was working as a *aloboy*⁵⁵ (ilegível) in a company but now I'm jobless.

Kabul: I work with a travel and **tour agency**. (Kamaltur Turismo).

Peter: trabalho na TV Supren como **jornalista**.

Sayed: *não respondeu*.

Khalil: Non **pas avec le permi de travail**.

O que nos permite perceber que alguns/algumas não compreenderam exatamente o que estávamos interessados em saber foi, por exemplo, os excertos dos alunos Abdul e Omar, que responderam sobre suas profissões antes de chegarem ao Brasil, de Hala, que respondeu que gostaria de trabalhar, mas que precisa aprender português primeiro e de Sabrine, que estava um pouco confuso. Apenas Kabul, Peter, Mohamed, Ehab e Karim afirmaram estar trabalhando no Brasil. Ainda assim, Ehab está empregado porque ajuda o tio em seu negócio e Karim disse trabalhar em casa. Disso interpretamos que ela trabalha em casa de família como doméstica, porém pode não ser o que ela realmente quis responder.

Uma característica importante de se destacar sobre a imigração no Brasil é a heterogeneidade das nacionalidades, e conseqüentemente línguas de origem e religião, das/os pessoas que chegam a esse país. De acordo com o CONARE, o Brasil possuía, em outubro de 2014,⁵⁶ 7.289 refugiados reconhecidos, de 81 nacionalidades distintas incluindo refugiados reassentados. Essa realidade heterogênea pode ser verificada no curso por meio das línguas faladas pelas/os alunas/os, conforme mostraremos nas respostas a seguir:

Sabrine: Le français e kreol.

Hala: Arabic – English.

Amir: Arabe - espanhol – engles.

Abdul: Arabic – English.

Omar: English/ Urdu/ Portugues.

Ahmed: English and Arabic and a little Turkish.

Karim: Arabe.

⁵⁵ Acreditamos ser referência à função de *officeboy*.

⁵⁶ Última publicação oficial com dados estatísticos divulgada pelo Acnur em seu site www.acnur.org.

Yassif: Inglês – Árabe.

Nahim: Árabe.

Ehab: Árabe.

Mohamed: Árabe.

Mostafa: My language is Arabic also I speak English fluent.

Kabul: English – fluently. Portuguese – very little.

Peter: Español.

Sayed: Árabe – língua materna/ Português e Inglês – falo e entendo escrevo pouco.

Khalil: Français, Anglais, portugues basique.

Observamos que nem todas/os aqueles/as que afirmam falar inglês possuem fluência nessa língua, principalmente na habilidade de leitura e escrita. Isso é comum entre as/os alunas/os sírias/os e os paquistaneses⁵⁷. No caso das/os alunas/os haitianas/os e dos congoleses⁵⁸, também observamos a baixa proficiência com relação ao francês, mesmo sendo essa língua oficial⁵⁹ no Haiti⁶⁰ e na República Democrática do Congo.

As/os participantes descrevem suas expectativas para o curso nos excertos abaixo:

Sabrine: Pour que je parle la lantageur, et ecrite portugues puis que je ne parle pas la lantageur. Moi, je parle le français e kreol.

Hala: I'm very happy this course because its very good to help me to speak and write and I hope to repet this course.

Amir: Falar bem.

Abdul: Very good to can find to job.

Omar: Eu espero muito mais.

Ahmed: Now I can speak Portuguese but little and I understand many language verb but I want speak for all people's at brazil.

Karim: Abrender português, fala, lei escreve.

⁵⁷O NEPPE ainda não recebeu nenhuma aluna paquistanesa (mulher) para o curso Acolhimento.

⁵⁸Da mesma maneira, não recebemos ainda alunas da RDC no curso Acolhimento.

⁵⁹A língua oficial é aquela usada em todas as ações oficiais, ou seja nas suas relações com as instituições do Estado. Ela faz parte da identidade linguística do país, mas também pode se tornar instrumento de exclusão.

⁶⁰Desde 1961, o crioulo haitiano foi reconhecido com língua oficial ao lado do francês.

Yassif⁶¹: Abrender português, fala, lei escreve.

Nahim: Aprender português.

Ehab: Espero aprender a ler, escrever e falar em português (letra do Nahim).

Mohamed: Escreve e falar português.

Mostafa: I think this course will help me to prove my situation here by open a wide chance for work and study.

Kabul: I think is a platform for me to learn another language.

Peter: aprender português.

Sayed: Eu espero aprender português.

Khalil: Sa va beaucoup m'aidez sur la formation des phrases.

Os aprendentes mostraram boas expectativas com relação ao curso e acreditam que a língua portuguesa é essencial para uma mudança em suas condições atuais no Brasil. Abdul enfatiza a importância do curso para conseguir emprego e Mostafa aponta a possibilidade de melhorar a condição social, aumentando a chance de conseguir trabalhar e estudar.

Em complemento à pergunta anterior, indagamos como as/os alunas/os acreditavam que o curso Acolhimento as/os ajudaria. Apesar de não escreverem muito, as/os alunas/os se mostraram felizes em ter a oportunidade de estudar português e mostraram-se esperançosos em conseguir emprego mais facilmente após concluírem o módulo, bem como esperam que possam integrar-se mais facilmente tendo a língua portuguesa como mediadora nas relações sociais.

Sabrina: Je prie le Dieu vivant pour le cour est **utiles dans ma vie**, avec ton mari et sont enfants.

Hala: The course help me and my family to speak little and **understand when the people brasileiro speak** I want repeat this course.

Amir: Mas conversaciones e laboratorio.

Abdul: The course **help me to live** Brasilia.

Omar: Eu me acredito fazem programa de curso.

Ahmed: Very good and I hope to say thanks for all people's at the university

Karim: Eu não tenho dinheiro para pagar.

Yassif: Falar português, consigo **emprego**.

Nahim: Porque eu não tenho dinheiro para pagar outros cursos.

⁶¹O aluno sírio Yassif, provavelmente por não ser proficiente em inglês, copiou as respostas, algumas vezes de sua esposa Hala, outras de outros alunos.

Ehab: Porque eu não tenho dinheiro para pagar outros cursos (*letra do Nahim*).
Mohamed: Acredito que eu vou consigo **emprego melhor**.

Mostafa: I think is helpful in **connectation**.

Kabul: I think will broaden my scope of learning and after me **more opportunities**.

Peter: a falar e escrever bem português, acredito sim.

Sayed: No trabalho, **encontrar um emprego melhor**.

Khalil: Sa vas **facilité la communication** avec l'**intégration sur le marché de travail**.

As respostas anteriores confirmam o que defendemos ser o papel da língua de acolhimento: incluir, integrar e transformar. Por meio do aprendizado da língua as pessoas tornam-se parte da sociedade que as acolhe e, por esse motivo, elas conseguem se estabelecer e transformar sua realidade.

Por fim, as/os alunas/os foram encorajadas/os a escrever sobre as dificuldades que vêm enfrentando no Brasil. Seguem alguns depoimentos:

Omar: I am living with my family, I am doing a little work that is not enough to pay the house rent/ household thing. **Main problem is language** and I came here with my family. I like Brasil because it is peaceful country. Note: I need a permanent job.

Mostafa: **The main difficulties in the communication** with the others, also is very difficult to find a good job with a good salary and for me also complete post-graduation studies.

Kabul: **Language problem**.

Sayed: **Dificuldade com a língua** e trabalho e moradia e dinheiro.

Conforme suspeitávamos, a dificuldade com a língua está entre os maiores problemas enfrentados pelas/os imigrantes. O obstáculo da comunicação é apontado por eles/as como impedimento para conseguir trabalho e para integração na sociedade.

Ahmed: **Não tenho ajuda do governo**, não tenho trabalho. I want to help me for good work and I want help me admixture with a people's brasilian. I have so problem but I can't night here (ilegível).

Ehab: **Não tenho ajuda do governo**, não tenho descontos, não tenho cartão de desconto para ônibus, eu quero um curso com mais de dois meses, porque o português é muito difícil.

Outra confirmação ao que trouxemos inicialmente neste trabalho é a ausência de políticas públicas, citadas por Ahmed e Ehab como uma das adversidades enfrentadas

por eles. O Brasil acolhe os refugiados e imigrantes, mas não fornece nenhum tipo de apoio financeiro até que eles/as se estabeleçam no país. As dificuldades são reais e de toda ordem e o apoio financeiro do governo no início do processo de estabelecimento no país seria de grande importância. Isso pode ser confirmado da mesma forma nos depoimentos de Hala, Abdul e Karim, que confirmam a falta de apoio do governo e a dificuldade em se manter financeiramente, haja vista que o custo de vida é alto e eles não conseguem encontrar emprego sem aprenderem a língua.

Hala: **The houses very expensive and the food too**, and the hospital too and I can't find work and I'm after few month don't have money and we are no have **helpness** for us I hope help us little to repeat course **to speak and find work** because I want live in Brazil because it's very nice and the people Brazil very good. Thanks for us in UnB.

Abdul: **The houses very expensive and the food too** and the hospital too and **I can't find work** to help my family.

Karim: Não tem,so **Brasilia muito caro**.

O desejo de continuar os estudos e a dificuldade em revalidar os diplomas também são apontados como problema. Nesses depoimentos confirmamos a necessidade de que as instituições de ensino público do país participem do processo de reintegração das/os refugiadas/os e imigrantes, quer seja por meio dos cursos de línguas, ou da simplificação da entrada das/os imigrantes nos cursos superiores, técnico e tecnológicos e da revalidação dos diplomas.

Mohamed: Não sei como **entra na universidade**, dificuldade de trabalho com pagamento, falta qualidade no trabalho.

Khalil: Ce la **revalidation de mes diplôme** pour avoir le CREA et de petit probleme financiere, etc... en general je remercie le bresil et les bresilien (IMDH, NEPPE, CONARE).

Além disso, problemas como a saudade da família e a falta de professores que falem a língua materna das/os aprendentes para facilitar o processo de ensino-aprendizagem da língua de acolhimento foram citados.

Amir: Minha familia e eu temos dificuldade e **estamos separados por a guerra** encontrar trabalho so.

Nahim: **Não entender o português, não ter uma professora que fale árabe**, não tem trabalho, casas muito caras, não tem ajuda com remédios. Não tenho cartão de desconto para ônibus.

A seguir passamos para os dados obtidos durante a gravação de algumas aulas, tanto do grupo da professora Lígia⁶², quanto do grupo da professora Ingrid. Conforme informado anteriormente, os dados serão analisados em modelo narrativo e por isso utilizo o pronome em primeira pessoa do singular para descrever minha participação nas aulas e minhas observações.

4.3.4 Ouvindo vozes

No decorrer da aula de 15 de abril de 2015, a professora Lígia e suas/seus alunas/os estavam praticando uma atividade de conversação em que ela pede que eles/as se apresentem para mim, falando o nome, a nacionalidade e a profissão. A aluna síria A.T. se apresenta, diz: “*não trabalho, eu ficar em casa*” e sorri. Logo após sua apresentação, eu comento com ela que quem fica em casa (cuida da casa) trabalha muito. Ela concorda e a professora relembra à aluna a expressão *dona de casa*. Nessa turma, diferentemente das outras, temos mais alunas que alunos. Assim sendo, apesar do nível linguístico inicial, por ser uma turma de iniciantes, a professora poderia aproveitar o momento para discutir o papel da mulher na sociedade brasileira e na sociedade de origem das/os aprendentes.

Nessa mesma aula, durante a explicação de um diálogo, que aparecia no material didático, no qual o personagem dizia que trabalhava em um restaurante, eles/as discutiram as diferenças nos costumes com relação aos horários das refeições de cada país de origem dos alunos e alunas e também conversaram rapidamente sobre dietas. As alunas africanas riem muito quando a professora pergunta a elas se elas fazem regime.

Provavelmente, fazer regime não seja um hábito comum às mulheres de alguns lugares da África. No entanto, o assunto não foi discutido em mais detalhes. A professora poderia ter aproveitado o momento de discussão para tratar de diferentes temáticas como a visão e o uso da imagem da mulher. O conceito de beleza imposto pela mídia local em comparação ao conceito de beleza nos países de origem das/os aprendentes, dentre outros.

Outro diálogo lido em sala trazia as palavras “currículo” e “vaga”. A professora, após explicar a palavra “currículo” facilmente, se viu em dificuldade para explicar o

⁶²Os nomes das professoras foram mantidos com autorização das mesmas.

significado da palavra “vaga”. Nesse momento, ela é interrompida pela aluna A.T. que diz que quando foi procurar escola para suas filhas, muitas vezes ouviu a frase: “*não tem vaga*”. Com seu exemplo prático, uma experiência do seu dia a dia, ficou mais fácil para as/os outras/os entenderem. A professora toma esse exemplo da escola, escreve a frase no quadro e leva a mesma frase para o contexto de trabalho, que faz parte do cotidiano das/os outras/os alunas/os. A professora soube utilizar-se da experiência de imersão da aluna para facilitar a compreensão do vocabulário pelas/os outras/os. Essa característica de imersão na língua traz uma dinâmica para a aula: ela possibilita que a perspectiva do/a aprendente seja importante para o processo de formalização da aquisição linguística.

Outro momento importante dessa mesma aula foi quando a professora chama o aluno C. H. para dar um exemplo e fala: “*C. H., você é encanador*”. Ela escreve a palavra encanador no quadro, repete a palavra e continua: “*você precisa trabalhar. Você quer trabalhar?*” O aluno repete: “*trabalhar?*” e responde: “*não*”. A professora, num tom meio assustado, pergunta: “*não quer?*”. Nesse momento, eu interfiro e explico que ele não entendeu a pergunta. Ele achou que a professora perguntava se ele já estava trabalhando no Brasil. Então, eu faço a pergunta em inglês para o aluno e ele, em inglês, faz questão de explicar de forma enfática que gostaria muito de trabalhar e que está procurando emprego desde que chegou ao Brasil, mas não conseguiu ainda. O aluno C. H. é falante de inglês e a professora Lígia não fala inglês muito bem. Esse episódio indica a importância da língua de mediação no ensino de língua de acolhimento, o que concerne ao processo de formação de professores, e demonstra que a falta de uma língua de mediação entre professor/a e aluno/a pode causar mal-entendidos e um mal-estar não desejável nesse contexto de ensino, no qual as/os participantes já se encontram em situação de baixa autoestima.

Durante a aula de 14 de maio de 2015, era discutido o tema “lazer” na turma de iniciantes. A professora falava sobre churrasco, não somente sobre o que se costuma comer e beber em um churrasco, mas a importância desse evento social na vida dos brasileiros e das brasileiras como forma de integração com a família, os amigos e como lazer. Surgiu, em seguida, uma conversa sobre esportes porque a professora mencionou o futebol como uma das atividades realizadas durante um churrasco. A aluna A.U., indagada se praticava esportes, disse que gostava de dançar e afirmou dançar salsa e que, no Brasil, aprendeu a dançar forró. Ela também contou que participava de um forró aos sábados na UnB. Percebemos, por meio de sua fala, que esse era um ambiente em

que a aluna tinha possibilidade de contato com brasileiros e brasileiras e se sentia integrada.

Nessa aula, a professora Lígia aproveitou minha presença para praticar com as/os aprendentes o vocabulário e os diálogos que eles/as vinham estudando. Ela usou uma dinâmica, passando uma bola entre as/os alunas/os e quando ela pedisse que parassem, a pessoa com a bola fazia uma pergunta para mim ou para outra pessoa do grupo, usando uma palavra retirada de dentro da bola de isopor. O aluno S.A. dirigiu a primeira pergunta a mim. Ele quis saber onde eu praticava esporte. Diante da minha resposta negativa com relação à prática de esporte, ele reformulou a pergunta e quis saber onde eu morava. Expliquei que morava em Ceres, interior de Goiás e disse que ficava a 400 km de distância de Brasília. Afirmei que o clima nessa cidade era muito quente e o aluno comparou com o clima em Brasília que, segundo ele, é muito frio. Sabemos que a adaptação ao clima é um dos fatores que dificultam a vida das/os imigrantes e talvez por isso alguns deles/as escolheram Brasília e o centro-oeste para morarem, mesmo não sendo uma região tão promissora para conseguir emprego. Ouvimos alguns depoimentos de imigrantes que foram para o sul do país e não conseguiram se adaptar ao clima do inverno nessa região.

A professora Lígia disse a ele que ele poderia fazer outra pergunta, se quisesse. Ele perguntou a mim onde eu aprendi inglês. Respondi que sou professora de inglês também e completei dizendo que dava aula de inglês para adolescentes brasileiros entre 15 e 17 anos. S.A. justificou a pergunta. Ele disse: *“aqui no Brasil, eles não gostam de falar inglês”*. Eu tentei justificar a falta de proficiência das/os brasileiras/os em inglês, explicando rapidamente como funcionam as aulas de inglês na escola brasileira e o pouco contato das/os brasileiras/os com o uso efetivo do idioma. O aluno S.A. perguntou se pode falar em inglês e eu busquei motivá-lo a tentar conversar em português. Ele, então, disse que a esposa de um amigo explicou que os brasileiros querem falar inglês, mas o governo não ajuda. Ele completou dizendo que muitas pessoas da África e de outros lugares querem vir para o Brasil, mas é difícil porque aqui não fala inglês, não fala francês, só português.

A aluna A.U. disse que os brasileiros falam espanhol e S. A. discordou dizendo: *“não todos”*. Então, eu expliquei que o espanhol é parecido com português. Sabemos que a proximidade entre as línguas, como é o caso do Português e do Espanhol, pode tanto facilitar quanto dificultar o ensino/aprendizagem da língua-alvo. Segundo Silva

(2002), o problema das interferências⁶³ é maior quanto mais próximas forem as duas línguas, como é o caso do Português e do Espanhol, podendo fazer com que o aprendiz permaneça numa zona de conforto enganosa, que pode dificultar o progresso do aprendizado da língua-alvo.

S.A. conta como foi difícil sua experiência ao chegar ao Brasil. Ele disse que se queria alguma coisa tinha que se comunicar usando as mãos e mesmo assim os brasileiros não entendiam. Ele conta que no primeiro dia que ele foi comprar lâmina ele pediu ‘lamina’ (pronunciada como se a palavra fosse paroxítona) e os vendedores não sabiam o que ele queria, perguntavam “o que é lamina?”. Ele afirma que os brasileiros são complicados e que não se esforçam para tentar entender os estrangeiros. Se não entendem, simplesmente falam que não tem. Ele ainda acrescenta que quando tenta falar em inglês com os brasileiros, eles se sentem desconfortáveis e tentam se desvencilhar da conversa. O aluno também se queixa de que a língua portuguesa é complicada e que a mesma palavra pode ser pronunciada de formas diferentes.

Continuando a atividade proposta pela professora, a aluna A.U. perguntou a uma colega como foi o seu dia. Ela respondeu dizendo que cozinhou um prato típico do seu país e lista os ingredientes que usou. Além de legumes e temperos, ela afirmou ter usado carne bovina e peixe pequeno, o que soou um pouco estranho para nós, brasileiras (a professora e eu). Em seguida, ela disse ter usado azeite-de-dendê⁶⁴ e a professora fala: “*mas isso é brasileiro, não?*”. A aluna afirmou que tem também em seu país (Guiné) e comentamos que é por isso que esse ingrediente faz parte dos pratos brasileiros que têm influência de culturas africanas e é muito usado no nordeste do país.

Nesse momento, a professora Lígia poderia ter ampliado a discussão dando oportunidade às/aos aprendentes de comentarem sobre outros alimentos ou temperos típicos de seus países que podem ou não ser encontrados no Brasil, bem como de falarem sobre alimentos/temperos que conheceram após se mudarem para cá.

Após essa atividade, a professora retoma a aula listando no quadro o vocabulário referente ao corpo humano. Quando ela ensina a palavra “rosto”, ela diz que também pode ser chamado de “face” ou “cara” e, então, ela explica o outro significado da

⁶³Para Vandresen (1988, p. 77), a "interferência" é manifestada através de "desvios" na língua estrangeira estudada, por influência da língua materna do aprendiz (SILVA, 2002).

⁶⁴O azeite-de-dendê é extraído da polpa do fruto da palmeira do dendê, originária do centro da **África** e que foi introduzida, adaptada e naturalizada em todas as regiões tropicais do globo. Em: <http://projetculturaafro.blogspot.com.br/2008/10/azeite-de-dend.html>.

palavra “cara” como um chamamento. Um dos alunos pergunta o que significa a palavra “opa” e justifica que ele costuma ouvir o seguinte diálogo: “E aí, cara? Tudo bem?” “Opa, beleza!”. A professora explica que não tem significado concreto. Percebemos novamente a influência e a riqueza que o processo de imersão na língua traz para a sala de aula e a importância de dar voz ao/à aprendente para que ele possa compartilhar em sala as experiências que vive fora dela.

Em outro momento, quando a professora ensina a palavra “sobrancelha”, a aluna A.U. pergunta, em inglês, como se diz “tirar a sobrancelha” e pede que a professora escreva no quadro. Isso mostra que a aluna se interessa por algo que é pertinente ao seu cotidiano, confirmando que o ensino de português como língua de acolhimento deve tentar sanar as necessidades ou problemas enfrentados pelas/os aprendentes no dia a dia, de uma maneira mais urgente do que em outros contextos de ensino de línguas. Os eventos observados em sala de aula mostram que esse ambiente é expandido pelas experiências de imersão.

Após explicar a diferença entre “orelha” e “ouvido”, a professora começa a ensinar como se manifestam as dores: “dor de ouvido, dor de garganta, dor de cabeça”, etc. Essa era a introdução da unidade sobre saúde. Com essa unidade, objetivamos ajudá-los/las a se comunicarem durante uma consulta médica, sendo a dificuldade de consultarem-se com médicos e dentistas um dos problemas citados pela Irmã Rosita, como recorrente no dia a dia dos imigrantes.

Na sequência, narramos eventos da aula gravada em 20 de maio de 2015, com o grupo da professora Ingrid. Esse grupo é chamado carinhosamente de iniciante *plus*, porque as/os participantes apresentam nível lingüístico em português um pouco melhor que o grupo da professora Lígia.

Logo no início da aula, a professora Ingrid pergunta aos alunos se eles estão bem e, como ela havia comentado que na aula anterior o tema era saúde, eu pergunto se estão todos saudáveis. Nesse momento, o aluno T.A. responde que está “*mais ou menos*”. A professora pergunta o motivo, ela quer saber se ele está doente. Ele diz que não, mas que agora “*está só em casa, não tenho trabalho mais*”, ele está sem emprego e explica que estava trabalhando de pintor e a obra acabou. Perguntei com o quê ele estava trabalhando e sugeri que ele colocasse cartazes pela UnB e outros lugares, com o número de telefone, oferecendo seus serviços de pintor. Outro aluno pede que ele leve seu currículo no local onde ele trabalha e explica que estão contratando pintores. Essa conversa inicial nos mostra que no espaço de sala de aula, conforme defende Freire

(2000) a autonomia do sujeito deve ser desenvolvida. O/a aprendente, assim como o/a professor/a, torna-se responsável pela produção de conhecimento e pelas relações de empoderamento no processo de ensino-aprendizagem. O ambiente da sala de aula não funciona somente como local de aprendizagem, mas também como ambiente de convivência entre as/os alunas/os, lugar para compartilhar as experiências e para se ajudarem mutuamente.

A professora Ingrid, assim como a professora do outro grupo, aproveita minha presença e incentiva as/os alunas/os a me fazerem perguntas. Eles perguntam meu nome, local onde moro, a distância entre minha cidade e Brasília, o tempo de viagem. Os alunos perguntam se sou professora no NEPPE e eu respondo que não e digo que trabalho na cidade onde moro. Eles/as querem saber se eu dou aulas de português para estrangeiros nessa cidade. Quando eu respondo que não tem estrangeiros na cidade onde moro, as/os alunas/os se mostram espantados e brincam que deveriam se mudar para lá.

O clima descontraído da aula continuou, quando a professora contou que o aluno N.K. queria “arrumar”⁶⁵ uma namorada e perguntou se na cidade onde moro ele conseguiria uma. As/os outras/os riram e eu afirmei que sim, pois lá não tem estrangeiro e que ao chegar falando francês, será fácil para ele conseguir uma namorada. Eu disse isso em tom de brincadeira, uma vez que eu não tinha a intenção de validar estereótipos. Outro aluno sugeriu que o N.K. namorasse N. F, uma aluna do grupo. Eu brinquei dizendo que “*ela vai se casar com um brasileiro*”. O aluno T. A. tomou o turno e disse que “*os brasileiros não gostam das mulheres africanas*”. Alguns alunos contestaram e ele afirmou que nunca viu brasileiros com africanas. Eu testemunhei que já vi brasileiros casados com africanas, assim como brasileiras casadas com africanos. O aluno R.M. disse: “*Professora, quando nós chegou aqui, nós pensa que mulheres brasileiro não gostam africanos, mas mulheres brasileiro gostam africanos muito*”, e todos riem.

A Linguística Aplicada Crítica propõe ao/à professor/a a transposição das fronteiras disciplinares que separam o seu trabalho de questões sociais mais amplas (PENNYCOOK, 2006), abrindo espaço para discussão de temas considerados polêmicos, mas que precisam ser discutidos, dando oportunidade para que as/os alunas/os falem abertamente sobre suas experiências e suas crenças. Esse evento poderia ter sido utilizado para discutir assuntos como racismo, o preconceito, a representação da

⁶⁵Expressão utilizada pela professora com o sentido de arranjar, conseguir. Pode não ser muito comum em outras regiões do país.

mulher negra no Brasil, entre outros temas sociais importantes. Os dados nos mostram que essas dimensões podem ser tratadas em estudos futuros com grupos de imigrantes e refugiadas/os, expandindo a discussão para uma educação para as relações étnico-raciais.

Continuei a conversa perguntando quem já tinha arranjado uma namorada brasileira e eles listaram alguns alunos. Um dos alunos afirmou que no Brasil tem mais mulheres do que homens e as professoras concordam. Ele continuou explicando que muitas mulheres não têm namorado e por isso é mais fácil para eles namorarem aqui. Perguntei se no país dele também tem mais mulheres que homens e ele disse que não, que é quase a mesma porcentagem e reafirmou que aqui no Brasil a diferença é muito grande. Ele seguiu seu raciocínio afirmando que além de ter menos homens, alguns não gostam de mulheres e que muitos homens usam drogas e por esse motivo as mulheres não gostam deles, *“só pouco homem boa, né? Gente boa”*. Ele continuou dizendo que todo dia, quando pega o metrô, só tem mulheres. Nesse contexto, podemos perceber a visão que as/os alunas/os têm do Brasil, dos brasileiros e da sociedade. Muitos dos nossos alunos são muçulmanos e a religião islâmica costuma ter uma visão intolerante com relação a temas como homossexualismo e uso de drogas, podendo causar um choque cultural entre as/os muçulmanas/os e a sociedade de acolhimento.

Após essa conversa, a professora pediu que eu falasse sobre minha rotina. Comecei falando sobre o que faço diariamente e depois contei a todos que viajo aos finais de semana para a casa dos pais. Um dos alunos perguntou por que eu morava longe e eu expliquei que fiz uma prova para ser professora do governo e que, por isso, precisei trabalhar naquela cidade onde havia a vaga. Ele quis saber se o valor de aluguel na cidade onde eu morava era barato e eu respondi que sim, por ser uma cidade do interior, e que até mesmo os itens de mercado são mais baratos que Brasília.

A esse respeito, julgo ser importante destacar que, na aula, os alunos usam os momentos de prática da língua para entenderem sobre assuntos que são do seu interesse, assuntos com os quais se deparam no dia a dia e que esse momento é importante para sanar dúvidas que vão além da estrutura linguística, mas que fazem parte da cultura, do modo de viver do brasileiro. O aluno, então, disse que visitou a cidade de Santo Antônio do Descoberto, próxima a Brasília, e viu casas à venda com financiamento pela CAIXA ECONÔMICA. Ele contou que um amigo explicou a ele a facilidade em comprar casas financiadas e que a prestação de uma casa financiada por esse banco sairia por 400 reais por mês. Eu expliquei que ele deveria pagar por muitos anos e ele disse que dessa forma

é muito bom, porque aqui no Brasil o aluguel é muito caro. Esse exemplo ilustra com muita propriedade não apenas a percepção de outras formas de se adquirir bens, mas também a capacidade de comparar, relativizar, etc., a partir da experiência das/os alunas/os. Nesse caso, confirmamos o que Byram afirma sobre sala de aula de língua estrangeira como um lócus privilegiado para aprendizagem intercultural, pois ela “tem a experiência da alteridade como centro de suas preocupações” (1997,p.3). As/os alunas/os criam vínculos afetivos, uma vez que a linguagem tem por finalidade criar e manter relações humanas.

A professora perguntou às/aos alunas/os o que eles fazem rotineiramente. Eles/as listaram várias atividades e, então, ela perguntou o que eles/as fazem quando não têm aula. As/os aprendentes citaram como exemplo cozinhar, assistir televisão, usar a internet, falar com a família por meio de aplicativos. O aluno N.K. disse que às vezes sai com os amigos para tomar cerveja e outro aluno comentou que ele já está quase brasileiro. Nesse momento, podemos perceber a comparação entre o comportamento do aluno que declara sair para beber cerveja com os amigos ao comportamento do ‘brasileiro’, como se eles já reconhecessem essa atitude (sair com os amigos para beber cerveja) como representativamente brasileira. Essa situação pode definir uma análise crítica feita pelos alunos ao comparar atitudes típicas de um lugar com os costumes de seu país ou comunidade. Byram afirma que a consciência crítica se vale da “habilidade de avaliar criticamente (...) práticas e produtos da sua própria cultura e de outras culturas e países” (BYRAM, 2008).

O aluno C.M.G. disse que assiste televisão e a pesquisadora perguntou se ele já compreende quando assiste os programas em português. Ele afirmou que sim. A aluna N. afirmou que gosta de ler livros e que já lê em português também. Verificamos que a partir da compreensão da língua, o mundo se descortina. Os aprendentes começam a construir uma nova identidade, de certa forma influenciada pela convivência com a cultura e os costumes da sociedade de acolhimento. Por isso, pensamos que no próximo curso poderíamos disponibilizar livros para as/os alunas/os que quisessem ler.

O aluno J. J. A., cubano, contou que, ao chegar em casa à noite, costumava assistir televisão ou ficar no *Whatsapp*. A professora pergunta se ele fica no *Whatsapp* com pessoas do Brasil ou de seu país e ele responde que em Cuba não tem *Whatsapp*. Os alunos questionaram por que não tem *Whatsapp* em Cuba e J. J. A. explicou que em Cuba não tem internet. Ao perceber o espanto de todos, expliquei que o governo cubano controla o acesso à internet em Cuba e eles quiseram saber porquê. J. J. A. explicou que

em seu país o governo é “quase uma ditadura”. A professora perguntou a todas/os se eles/as conseguiriam viver sem internet e eles/as responderam que não. Alguém perguntou para J. J. A. se ele usava o *Whatsapp* só com amigos do Brasil e ele diz que também tem amigos na Europa, EUA e México. Outro aluno perguntou como ele fazia quando queria se comunicar com sua família em Cuba e ele respondeu que falava pelo celular, utilizando a operadora TIM por ser mais barata e o aluno que fez a pergunta afirmou que, para ele, a ligação ficava muito cara e por isso só usava internet. C.M.G. disse que fala com sua mãe por mais de uma hora todos os dias e que por isso utilizava aplicativos como *Whatsapp*, *Viber* e *Skype*. Essas experiências trocadas em sala de aula podem trazer efeitos positivos para o cotidiano das/os aprendentes e devem ser valorizadas para mostrar que o/a professor/a não é o/a único/a que ensina.

Enquanto eu observava a aula que estava sendo gravada em áudio, registrei algo que me veio à mente sobre a importância da internet na aproximação das pessoas e como os meios de comunicação diminuem a distância entre quem vem e quem fica. No entanto, além dessa característica, a internet tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Assim, poderíamos aproveitar as possibilidades que a internet proporciona para colocarmos em contato alunos de português como língua de acolhimento de outros estados do Brasil e, por meio dessas ferramentas, criarmos uma rede, na qual eles/elas possam interagir, compartilhar experiências e oportunidades. Em minha pesquisa de mestrado, defendida em 2011, mostrei a importância da internet no desenvolvimento da competência intercultural de alunas/os do Ensino Médio e como as escolas passam ao largo do uso efetivo dessa ferramenta, mesmo tendo o acesso a ela (STIVAL, 2011). No caso do contexto que pesquisamos agora, as/os participantes estão em imersão, mas isso não desqualifica o uso da internet e de ferramentas de comunicação no processo de ensino-aprendizagem da língua.

4.3.5 Na dúvida, pergunte!

A seguir, apresentamos os dados do questionário aplicado à segunda turma do primeiro semestre de 2015. Esse instrumento nos ajuda a obter dados importantes sobre a visão dos alunos ao encerrarem uma etapa do curso, um módulo de 60 horas.

Perguntados sobre o que eles/as haviam achado do curso, as/os alunas/os registraram as seguintes respostas:

T. A.: The course was **very interesting**, because **I learnt so many things**, my teacher was very **helpful**, thank you Ingrid.

D. S. D.: Mon avis est que le cours m'a fait du bien parce que il **m'a aidé a parler un peu le portugais**.

S. A.: O curso de português é **muito importante** para nós estrangeiros.

R. M.: L'avis sur le cour et pour **parlir bien le portuges**, pour cose par quelqu'un, pour prepare l'avenur de l'ecole quand on commence le tude porque (orate/ilegível) la facilité; de parle, ecrive, et ecouté.

S. B.B.: O curso da lingua portuguesa foi muito bem, **recebemos mais informações** para conversar com outras pessoas aqui no Brasil.

J. L.: Eu acho que o curso é um **excelente curso**. Por meio deste curso, consegui **exteriorizar as noções que já tinha adquirido** e aprender muito mais. Me ajudou a esclarecer dúvidas, enquanto à **ortografia** de palavras etc.

N. K.: Eu gosto muito de curso de português porque a partir de aula **eu conieco muito palavras**.

Z. M.: curso de portuges esta **muito importante** pro mim, eu aprendei muito coisas, aprendei falar bem portuges, uso **gramatical**, bem falar com as pessoas, cuando eu encontro curso **aqui na UnB**, eu veio que **melhor aprender falar português**.

A. A. A.: It is good and **very interest**.

A. U.: The course was good it make me **improve my Portuguese**.

C. M. G.: Je pense pour ma part que le cours a été **bien fait** et **bien expliqué** por les professeurs aussi dévoriés, qui, de part leur bonne volonté et leur professionalism ont tout donné pour que l'assimilations sont parfait pour nous.

A. T.: Eu gostei do curso. **O curso é muito bom**.

C. K.: It awesome and has help me to **improve my portuguese language**.

Apesar de estar concluindo uma etapa do curso, a maioria não se sentia segura em escrever em português ou, talvez, a possibilidade de expressar seus sentimentos e conclusões na própria língua deixa-os mais a vontade. Alguns alunos destacaram o aprendizado da gramática, ortografia e lista de palavras como algo importante. Isso ficou claro durante as aulas quando, por meio das observações, percebi que em alguns momentos as/os alunas/os perguntavam se as professoras não iriam ensinar tópicos gramaticais, como conjugação de verbos, por exemplo. Essa atitude mostra que a

cultura de aprender das/os participantes ainda está arraigada na abordagem gramatical do ensino de línguas. Almeida Filho (1993, p.13) definiu cultura de aprender como:

“maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita”

Além disso, pode-se perceber, na fala do aluno Z. M., a importância de o curso ser realizado na universidade, dando ao mesmo caráter institucional valorizante. Sobre essa adesão ao espaço físico e institucional, percebemos que eles gostam e se sentem bem ao dizer que “estudam na UnB”. Talvez isso seja indicação da importância desse espaço físico para aquelas culturas ali representadas, alguns/algumas por já se sentirem habituados ao ambiente acadêmico por terem concluído curso superior ou mesmo pós-graduação em seus países, outras/os por nunca terem tido a oportunidade antes de fazer parte do ambiente universitário.

Perguntamos às/aos alunas/os sobre o que acharam do material didático utilizado no curso e eles/as fizeram as seguintes observações:

T. A.: Very **helpful**.

D. S. D.: C'est **tres bon** tout le materiel didactique utilisé dans le cours.

S. A.: é **muito bom**, e gosto de todos material que vocês tem.

R. M.: Se gostou, emelior.

S. B.B.: Os materiais que a gente utiliso foi bem para **ficar mais perto da realidade brasileira**, por exemplo: comida, frutas, rotina, saúde,...

J. L.: O material utilizado é eficaz e conforme ao **ensino moderno**. Simples, ele é um ótimo método de aprendizagem para quem quer aprender uma segunda língua.

N. K.: Le materiel utilisé nous a beaucoup **aider le bien maîtriser certaines choses que nous connaissons déjà en français**, difficile de les identifier en portugais.

Z. M.: O material utilizado durante o curso, foi muito bom, mais a professora ela muito boa, saber (apraida/ilegível) portugues pra studente, material boa. Eu estou feliz estudando portuguese com professora igridi.

A.A.: It is good but if possible it is good we used the **video**.

A. U.: The material were all good.

C. M. G.: le materiel utilisé est impeccable. **Il est bien clair e correspondait à mes attentes.**

A. T.: Os materiais são muito bons. *Em árabe*: eu prefiro **mais conversação** sobre uso **diário/rotina**.

C. K.: They were all good to my standard.

Alguns mostraram-se satisfeitas/os com o material didático, sobretudo pelo fato de que ele foi organizado por meio de temas relacionados às necessidades deles, como mostra os excertos dos alunos S. B. B. e C. M. G.

No entanto, o material ainda pode e deve ser melhorado, seguindo inclusive as sugestões da aluna A.T., proporcionando mais momentos de práticas comunicativas, baseadas nos usos diários da língua e do aluno A. A., que propõe o uso de vídeos, que podem desenvolver melhor a compreensão auditiva e abrem espaço para que eles/as conheçam diferentes pronúncias do português brasileiro. Essas sugestões mostram que as/os aprendentes estão atentos ao material, têm expectativas e podem avaliar esse item, ajudando na reformulação do material para as próximas turmas.

No que concerne às dificuldades enfrentadas pelas/os participantes durante o módulo, fizemos uma pergunta ao grupo, cujas respostas transcrevemos a seguir:

T.A.: Nothing difficult.

D. S. D.: Je ne toruve aucune difficulté d'ailleurs **je me sens tres bien lá.**

S. A.: é como **ler e escrever**, que é difícil para mim.

R. M.: Le cours n'a pas de difficulté, on contraire le cours est bien. Quand jetais arrive ou bresil je vai trop de difficulté; au moment ce tres bien **avec le cours beaucoup de chose et facile.**

S. B.B.: **O tempo do nosso curso foi pouco**, para ficar melhor, nos precisamos de mais dois meses.

J. L.: As dificuldades encontradas por mim tangem à **pronuncia** (variante ou frequente) das vogais “e” e “o”.

N. K.: Les difficultés sont nombreuses parce-que **le temps est trop petit**. Ensuite le professeur était à le hauteur de sa tâche, hêlas nous aimons la continuité.

Z. M.: eu nao veio dificuldades durante o curso.

A. A.A.: We take the leson quickly and the time it is not long **time it is short**.

A. U.: **Combining job and studies together** was a bit difficult to me.

C. M. G.: Pour ma part, il y a pas en de difficultés majeures.

A. T.: não tem

C. K.: The only thing I found myself during the course was **combining job and studies** together. In all it was good.

Alguns alunos e uma aluna disseram não ter encontrado dificuldades durante o curso. Ademais, o aluno D.S.D. afirma que se sente bem no curso, o que nos deixa satisfeitas, pois o objetivo, desde a denominação do curso, é acolher essas pessoas e apoiá-las no processo de integração à sociedade brasileira. No entanto, alguns pontuaram problemas com leitura e escrita (o aluno S.A.), pronúncia (J.L.), o tempo de 60 horas do curso foi considerado curto (S.B.B., N.K. e A.A.A.) e a dificuldade de trabalhar e estudar (A.U. e C.K.). Essas observações são encaminhamentos importantes para uma reelaboração do curso.

Posteriormente, as/os aprendentes puderam relatar o que considerariam melhorar no curso. Obtivemos muitas respostas interessantes em favor do curso nos moldes em que foi realizado, além de relatos de empatia e preocupação com as organizadoras e as professoras do curso, como podemos observar na resposta do aluno R. M. : *“Vous demande au government donais d’argent pour acheter le materiel, et active les proffesseur”*.

Indubitavelmente, obtivemos sugestões importantes para melhorarmos o curso para as próximas turmas, que foram levadas em consideração, como mostramos nos excertos abaixo:

S. B. B.: O material didático foi bem, de minha parte, os alunos da lingua portuguesa deveria têm **muita tarefa de casa e mais conversação**.

Z. M.: que poderia ter tornado melhor o curso e **o material precisa mais pratica, contato com pessoas brasileira, conversarmos**.

A. A. A.: I think it is good if there is **more practical with brazilian people**.

A. T.: *Em árabe*: **mais conversação e mais tarefa de casa**.

Todos as/os alunas/os consideraram o curso proveitoso e afirmaram que gostariam de continuar estudando português. Dois alunos constataram a relação entre o curso e o cotidiano, exatamente conforme objetivamos ao prepararmos o curso e o material didático.

N. K.: Une occasion à ne pas rater. **Tous que nous faisons dans la vie courante c'est ce que nous avons vu.** Nous demandons de nous aider encore si le temps est là.

C. M. G.: J'aimerais continuer avec plaisir le cours car il a été d'une grande aide pour moi. **Il m'a aide a bien réussir mon integration et les differents entretiens d'embauche que j'ai eu à faire.**

Outra pergunta que fizemos dizia respeito à legitimidade do curso concernente à inserção das/os aprendentes na sociedade de acolhimento e também concernente ao relacionamento com as/os brasileiras/os e pessoas de outras nacionalidades que fazem parte do convívio deles/as. O aluno T. A. testemunhou que aprender português facilitou o convívio e a integração nos ambientes frequentados por ele no dia a dia, como verificamos no excerto abaixo:

T. A.: **I can now express my self** when interacting with Portuguese language.

A fala de T. A. é extremamente importante. Quando o aluno diz que agora pode se expressar (***I can now express my self***) percebemos o quão difícil é para o imigrante chegar ao país onde pretende se estabelecer e não conseguir se fazer entender, não conseguir se expressar. Ele fez opção pelo verbo expressar (*express*) ao invés de apenas dizer que agora pode falar português e, então, podemos perceber a importância da língua na interação e na integração com a sociedade de acolhimento. A língua possui um papel muito importante na interação, pois não vivemos sozinhos, precisamos interagir para sobreviver. T. A. agora pode se expressar, se fazer entender utilizando a língua portuguesa.

D. S. D.: Il m'aide **acommuniquer** avec les gens.

M. R.: Il m'aide **acommuniquer** dans la société d'accueil et aussi très utile dans la **relation** avec les bresilien.

S. A.: O curso realmente me ajudar muito, porque **eu agora podem se comunicar com o brasileiros.**

C. K.: I can say this course has **make things easier for me communications and understanding** of Portuguese language.

Da mesma maneira, os alunos D. S. D., M. R. e S. A. afirmam que o curso de português os ajudou a se **comunicar** com as pessoas, na sociedade de acolhimento, com os brasileiros. Agora eles podem participar dessa comunidade, podem se comunicar. A escolha do verbo “comunicar” nessas falas tem um sentido que vai além de “falar” ou “conversar”. Comunicar pode ser sinônimo de “expressar”, “manifestar”, “saber fazer” e de “aproximar-se”. As/os alunas/os, em suas falas, nos mostram a importância de utilizar a língua portuguesa para se tornar parte dessa sociedade.

R. M.: Le cours m’a aide de plus là ou je suit.

O curso me ajudou ir além, acreditamos que foi o que quis dizer o aluno R. M.. Esse aluno tem outras dificuldades além das citadas durante o estudo, relacionadas à língua, dificuldade de encontrar emprego, se estabelecer, etc. Ele possui uma deficiência física adquirida ao entrar de maneira forçada para as forças armadas de seu país aos quatorze anos de idade. Ele sofreu uma lesão na coluna, que o deixou de cama por vários anos e que ainda hoje o obriga a utilizar muletas para se locomover. No entanto, ele foi um dos alunos mais dedicados que tivemos e estava presente em todas as aulas. Essa pessoa é um exemplo de luta pela vida e de força de vontade em “ir além”.

Outros depoimentos nos mostram a importância da língua para as relações sociais e, principalmente, de trabalho.

S. B.B.: No **relacionamento com outras pessoas**, o curso me ajudou mais por que no esse momento, eu **melhoro minha maneira de conversar com meus colegas no trabalho e com meus vizinhos onde eu moro**.

N. K.: Grâce à NEPPE aujourd’hui **nous en contact avec tous les bresiliens**, surtout dans **le cadre de communication** dans **le lieu de service** et partout dans **le quartier où nous habitons**.

C. M. G.: Le cours m’a aide a **reussir les entretiens d’embauche** que j’ai eu à faire et que j’ai réussi et aussi m’a permi de **m’intreger**. Je pense maintenant converser avec beaucoup de personnes sans problème.

Além disso, conforme verificamos nos excertos a seguir, aprender a língua portuguesa melhora o relacionamento dos aprendentes com pessoas de outras nacionalidades, conforme verificamos nos excertos que a seguir:

J. L.: O curso me ajudou muito na **minha inserção à sociedade de acolhimento e no relacionamento com os haitianos**. Me expresso melhor, entendo melhor as expressões e palavras de dia-a-dia.

Z. M.: Em Brasília, o curso ajudar muito pra mim, eu **conheceu muito as pessoas de outras nacionalidades, contato com pessoas brasileiras**, o curso ajudar mim **usando onibus**, conheci muito cidades em Brasília.

A. A. A.: Help me to **coniction** with my friends.

A. U.: This Portuguese language course has **open more doors for me**, now **I can speak and interact with friends and family** who speak Portuguese.

Por fim, os depoimentos confirmam outro aspecto que julgamos de suma importância no contexto de ensino de língua de acolhimento, a melhora da autoestima, da autoconfiança. Isso é o que a aluna A. T. coloca em evidência utilizando sua língua materna. Em árabe, para que não haja mal-entendidos naquilo que ela quer dizer, ela afirma que agora se sente confiante para falar com as pessoas.

A. T.: *Em árabe*: eu ganhei mais conhecimento e o curso **me fez sentir mais confiante** para falar com as pessoas.

Facilitar a integração e melhorar a condição das pessoas no ambiente de trabalho, lazer e nas relações sociais, melhorar a autoestima, transformar, era o que desejávamos desde o início da preparação do curso e do material. Esse é o papel principal da língua de acolhimento e motivo pelo qual um curso específico para esses grupos foi criado. Afinal, "(o)s oprimidos só começam a desenvolverem-se quando, superando a contradição em que se acha se fazem 'seres para si' " (FREIRE, 1970, p. 184), com elevada autoestima e confiança em si mesmo/a. Confirmamos, assim, que, mesmo conscientes de que ainda há muito a ser melhorado no curso em geral e no material didático que produzimos, o conceito de língua de acolhimento e todas as implicações que a definição desse conceito trazem, vão ao encontro das necessidades desses sujeitos.

Portanto, consideramos importante dar voz às/aos participantes para que eles/as digam o que ou sobre o que gostariam de discutir nas próximas etapas do curso. Dessa maneira, quando solicitadas/os a listar assuntos que gostariam de discutir no próximo módulo do curso, auferimos as seguintes sugestões:

D. S. D.: L'histoire du bresil, nationalmento, geografia.

R. M.: Sobre alimentação brasileira, sobre saúde, sobre atividade de trabalho.

A. T.: *Em árabe*: ajuda, viagens e aeroporto, lugares turísticos em Brasília.

Muitos confirmam que consideram importante compreender a cultura, as tradições e costumes da sociedade que os acolhe, bem como entender o sistema político brasileiro, além de outros assuntos interessantes como: a história dos direitos das mulheres no Brasil e dicas de como ter sucesso no Brasil e como arrumar uma namorada brasileira.

T. A.: Pra falar bem e escreve, **traditional de brasil**⁶⁶, e oportunidade pra estudar aqui na UnB.

S. B.B.: Comoescrever uma redação na lingua portuguesa, informações sobre **cultura brasileira**, gramatica.

J. L.: O **sistema político brasileiro, como arrumar uma namorada brasileira**, pronuncia geral das vogais “e” e “o”.

N. K.: La grammaire en portugais, étude des certains textes, **la vie courante au bresil**.

Z. M.: Gramatica muito importante, **cultura de Brasilia**.

S. A.: Como ler e escrever, e **como viver com o brasileiro**, porque as dele são muito complicadas, cultura.

A. A. A.: **History of the women rights in Brazil, history of Brazil**, football in Brazil.

C. M. G.: Historia do Brasil, La vie brésilienne avec avantages et des difficultés, **comment réussir comme il faut au Brésil**.

Outros se interessam por aprender a língua para continuar os estudos no Brasil e conseguir melhores empregos. A relação língua e trabalho fica explícita nas palavras a seguir:

A. U.: To read protuguese language well, to understand Portuguese well, to know mneb (*ilegível*) about Portuguese language.

⁶⁶Aqui entendemos que o aluno sugere estudar sobre as tradições e costumes do Brasil.

C. K.: learn and understand portuguese language, I will like to study civil Engineering, get my self a better job.

4.3.6 Eles querem falar!

A seguir, apresentamos os relatos obtidos através de entrevistas realizadas no dia 16 de setembro de 2015, com alguns alunos que já haviam concluído pelo menos duas etapas do curso, a fim de conseguir mais informações sobre a visão desses alunos a respeito do curso e da aplicação do conhecimento desenvolvido em sala de aula na sociedade de acolhimento.

O primeiro entrevistado foi o aluno C. K., de Gana, que optou por responder a entrevista em inglês. Ele morou na África do Sul antes de vir ao Brasil. Ele fala duas línguas, a sua língua materna originária de Gana, Asante, e Inglês. Ele estava no Brasil por seis meses naquela ocasião e morava em Vicente Pires, que fica distante aproximadamente 37 km da UnB. Eu perguntei por que ele escolheu estudar português no NEPPE, na UnB, já que ele mora tão longe. Ele afirmou que escolheu estudar na UnB por conhecer os benefícios disso e ele lista alguns: primeiro porque ele quer continuar os estudos no Brasil e para isso precisa aprender a falar e escrever bem em português; depois ele afirmou que aprender a língua também é importante para o trabalho, para interagir com as pessoas e para morar no Brasil. Além disso, é importante para conseguir a cidadania, já que ele acredita que precisará fazer exames em português.

C. K. estava trabalhando na ocasião da entrevista, mas pretendia conseguir um emprego melhor. Ele já estava estudando português desde março e, quando perguntado se o curso o estava ajudando, ele respondeu que estava ajudando muito. Ele comparou a sua evolução no aprendizado de português com a de um conterrâneo, que chegou ao Brasil no mesmo mês e que não estava estudando português. Segundo C. K., quando alguém conversa com ele, ele é capaz de compreender e responder; já o conterrâneo não consegue. O entrevistado afirmou que agora consegue interagir com as/os brasileiras/os e pode entender melhor a cultura e os costumes. Ele assegurou que o curso o ajudou bastante a entender a sociedade e a cultura brasileira. Ele declarou se sentir familiarizado ao Brasil e não se sente mais como um estrangeiro, porque está interagindo com brasileiros e a vida aqui não está mais tão difícil quanto no início. Ele fez questão de dizer que as/os brasileiras/os são pessoas amáveis e que gostam de

ajudar. C. K. disse também que a metodologia do curso e o material utilizado são ótimos e que ele não saberia dizer no que poderia ser melhorado. Ele convive com brasileiros no trabalho e às vezes sai com eles para jogar futebol e ele disse que essa interação o ajuda com a prática da língua.

O relato do aluno C. K., juntamente com os dados obtidos por meio dos outros instrumentos aplicados, indica que a avaliação, feita pelas/os participantes do curso sobre o mesmo e sobre o material didático, foi positiva e que, tanto o curso quanto o material, auxiliaram as/os participantes no processo de inserção social, bem como atenderam às necessidades linguístico-sócio-culturais dos aprendentes. As respostas dão indicações de que o curso cumpre o seu objetivo, pois auxilia os aprendentes a se comunicarem e a compreender a vida das/os brasileiras/os.

No entanto, reconhecemos que há ainda um longo caminho a seguir, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da competência intercultural das/os aprendentes.

Outro entrevistado foi o aluno S. A., que se sentiu confiante para responder a entrevista em português. Ele também é ganense e nunca morou em outro país. Além de inglês, ele fala outras duas línguas do país, Twi e Hausa. Ele estava no Brasil há um ano, na ocasião da entrevista, e morava em Samambaia Norte, também a aproximadamente 37 km da UnB. Ele estava estudando português com voluntários em Samambaia aos sábados, mas preferiu estudar na UnB porque as aulas eram durante a semana à noite. S. A. também já estava trabalhando no Brasil, mesmo antes de começar a estudar português e ele acreditava que o curso poderia ajudar a conseguir um emprego melhor. O aluno disse que só aprendeu português no curso porque ele não costumava sair e, no trabalho, os colegas queriam falar com ele em inglês para aprenderem.

Ele considerava a cultura brasileira muito diferente da cultura do seu país e disse que estava estudando no NEPPE para aprender sobre a cultura brasileira também. O aprendente afirmou que o curso ajudou a conviver melhor com as/os brasileiras/os e que a professora orientava sobre como conversar com as pessoas no Brasil. O aluno afirmou que alguns/algumas brasileiras/os não gostam de negros, mas que isso para ele era normal. Ele disse que se falasse bem português, poderia explicar para essas pessoas que todos são iguais:

“Eu, você é igual, não diferente, só que cor de você e de mim é diferente, entendeu? Eu falar, você falar, tudo que você tem eu também tem, só esse, entendeu? Você não falar inglês, eu falar inglês, você falar português, eu não falar português, qual é a diferença agora?”

(Trecho transcrito da entrevista com o aluno S. A. em 16 de setembro de 2015)

Mais uma vez nos deparamos com possíveis experiências de situação de racismo enfrentadas pelos imigrantes, o que reforça a necessidade de estudos dedicados à discussão desse assunto com mais veemência.

Com relação ao curso, a metodologia e o material, o aluno avaliou como muito bons. Ele disse que às vezes não tem tempo de estudar em casa, que achava português muito difícil e que ele gostaria muito de ler em português, mas ainda não consegue. Eu disse a ele que traria gibis para a professora Ingrid e que ela poderia emprestá-los às/aos alunas/os para levarem para casa, como forma de ajudá-los. Ele disse que às sextas-feiras, às vezes, ele joga futebol e que conseguiu aprender algumas palavras durante as partidas, como “foi mal”, “valeu”, “falou”, e ele disse que confundia essas duas últimas palavras por terem som parecido (valeu/falou).

Por fim, ele disse que a professora explicou que se eles quiserem entrar na UnB como alunos dos cursos de graduação, eles terão que fazer prova em português. Ele afirmou que, agora que está no Brasil, ele é brasileiro e não quer mais trabalhar com o que trabalhava em Gana, quer vida nova, profissão nova, tudo novo. Em Gana, ele era técnico em refrigeração e ar condicionado, mas o que ele queria era ser jogador de futebol e, por isso, não se concentrava muito no trabalho e nos estudos. O participante disse ter tentado a profissão de jogador de futebol no Brasil, mas foi considerado velho para começar a profissão, já que tem 24 anos. À época da entrevista, ele trabalhava como confeitiro, mas afirmou ainda ter vontade de ser jogador. Eu orientei o aluno a procurar cursos profissionalizantes de confeitaria, mas ele disse que não era o que gostaria de fazer. Ele afirmou que gostaria de fazer um curso na área de informática.

A entrevista com S. A. também nos mostra uma avaliação positiva e nos faz identificar a importância das escolas técnicas, hoje Institutos Federais, no atendimento às/aos imigrantes. Na nossa avaliação, essas pessoas precisam ser aceitas nos cursos técnicos e profissionalizantes, o que pode garantir a elas uma participação efetiva na

sociedade, de maneira mais rápida. Porém, descobrimos que os editais de seleção de alunas/os para os cursos técnicos e profissionalizantes, como o PRONATEC, por exemplo, exigem documentos comprovantes de conclusão do Ensino Médio e essa exigência, em alguns casos, impede o ingresso de alguns/algumas imigrantes. Além disso, constatamos em alguns depoimentos das/os participantes o desejo de se estabelecerem no Brasil, não temporariamente, mas em definitivo.

O último entrevistado foi o aluno S. B. B. Ele é congolês e não morou em outro país antes de vir ao Brasil. Ele fala francês, entende um pouco inglês e fala uma das línguas maternas do seu país. No momento da entrevista, ele estava no Brasil há um ano e um mês e morava no Varjão, cidade satélite que fica mais próximo da UnB, a aproximadamente 15 km. Ele escolheu estudar português na UnB porque começou a estudar no Varjão, com voluntários, mas as aulas acabaram. Ele disse que ainda estão tendo aulas no Varjão, mas somente para iniciantes. S. B. B. estava trabalhando na construção civil antes de fazer aula de português e afirmou que era muito difícil porque não conseguia se comunicar e quando o chefe queria que ele fizesse alguma coisa, tinha que mostrar ou fazer gestos até que ele entendesse. Segundo o aprendente, o curso de português o ajudou muito no trabalho, porque hoje ele consegue se comunicar com todos, inclusive com o chefe.

Sobre o jeito de viver e a cultura brasileira, ele afirma que já entende muita coisa, mas não tudo. Segundo ele, as/os brasileiras/os gostam de amizade (o aluno ri ao dizer isso) e ele já se acostumou com isso também. S. B. B. afirma que os hábitos das/os brasileiras/os são muito diferentes dos hábitos do seu país. Para exemplificar, ele disse que “quando conversa com alguém no Congo, você precisa ficar com muito respeito, mas aqui a pessoa fala com alguém você olha, olha no olho”. Ele afirmou que o curso o ajudou, porque agora ele consegue conversar com as pessoas no Varjão.

Estes registros da entrevista concedida por S. B. B deixam evidentes questões culturais que não são levadas em consideração em materiais didáticos de Português para Estrangeiros, de forma geral, como a proxêmica, a direção do olhar e o toque. Segundo Hall (1996), os seres humanos demarcam seu espaço pessoal e as dimensões do espaço demarcado em torno de cada indivíduo variam entre as culturas. Ele introduz o termo **proxêmica** para explicar os modos como as culturas humanas se apropriam diferentemente do espaço entre os indivíduos. Em algumas culturas, chamadas de

culturas de contato, o espaço entre eles é mínimo, permitindo-se a aproximação e o toque entre os indivíduos, como é caso da cultura brasileira. Em outras, as culturas de não contato, o espaço é maior (ARAÚJO, 2012). Esses limites podem ser estabelecidos também por questões religiosas.

O aluno contou que quando ele começou a frequentar a igreja foi muito difícil: “eu entrou e saí só sem entender nada, mas hoje eu sou capaz de entender alguma coisa na igreja”. Ele disse que a professora Ingrid explicou que às vezes é comum às/aos brasileiras/os se abraçarem, mesmo não sendo namorados e que já aconteceu de brasileiros abraçarem-no e ele se sentir tímido. Ele disse que já tem amigos brasileiros no lugar onde mora e que já consegue conversar com o chefe e os colegas de trabalho em português.

O aluno falou que gostaria de ter mais tarefas de casa para praticar a língua nos momentos livres. Ele gosta do curso e do material utilizado em sala, mas às vezes têm algumas palavras que a professora fala em sala e que eles não entendem. Perguntei se ajudaria se a professora escrevesse as palavras no quadro, como uma lista de vocabulário e ele gostou da sugestão e afirmou que ver as palavras novas escritas, facilita a aprendizagem. O aluno citou as expressões da língua portuguesa como algo que poderia ser melhor ensinado. Ele afirmou que tem dificuldades, porque tem pessoas que falam muito rápido e parece que duas palavras ou mais são uma só. Ele exemplificou com as expressões “obrigado, viu?” e “um pouco, né?” e diz: “eu achava que era uma palavra só”. O aprendente disse que tem sorte porque tem tempo para estudar e no trabalho tem tempo de experimentar com os colegas. Ele declarou se sentir grato ao NEPPE por conseguir se comunicar e por receber material individual para as aulas como caderno e o material didático.

O depoimento e as sugestões do aluno S. B. B., igualmente a das/os outras/os, confirma a avaliação positiva ao curso e ao material didático. Ele nos sugere atividades que podem melhorar o desempenho e o desenvolvimento dos aprendentes e se mostra satisfeito com seu próprio desempenho. Fica claro em seu relato o choque cultural inicial e o quanto o curso o ajudou a compreender melhor os costumes e atitudes das/os brasileiras/os. Outro aspecto que os registros mostram é que a metodologia utilizada pelas professoras Lígia e Ingrid foi fundamental para facilitar o processo de aquisição da língua portuguesa e da cultura do povo brasileiro por parte das/os aprendentes.

Dessa maneira, consideramos importante dar voz às professoras e contar a história e as experiências delas durante o desenrolar do curso e do estudo, a fim de complementar o resultado do trabalho e mostrar o papel do/a professor/a no ensino de língua de acolhimento.

4.4 O acolhimento segundo o olhar das professoras

Retomamos aqui as perguntas a serem respondidas por meio dos dados obtidos nas narrativas escritas pelas professoras Lígia e Ingrid:

- 1 – Quais são as necessidades linguístico-sócio-culturais das/os refugiadas/os e imigrantes para sua inserção na sociedade de acolhimento?
- 2 - As unidades temáticas, elaboradas sob os pressupostos da Pedagogia Crítica, foram eficazes para conscientizar, desenvolver a Competência Intercultural, facilitar a inserção social e ensinar língua ao mesmo tempo?

A professora Lígia, em seu relato, faz uma comparação entre sua experiência anterior de ensinar português para estrangeiros e a atual experiência de ensinar português como língua de acolhimento.

“Percebi durante a preparação e no decorrer de minhas aulas que os alunos em **contexto de não refúgio** objetivavam o aprendizado da língua portuguesa (LP) para trâmites turísticos ou para ampliar seus conhecimentos linguístico-cultural da língua e do Brasil, que pudessem facilitar sua inserção e adaptação na sociedade brasileira, ou para fins de estudos de intercâmbios. Neste contexto, notei que os alunos estavam motivados a aprender LP, no entanto, sua aprendizagem não tinha o caráter de urgência de sobrevivência. Já os **alunos em contexto de refúgio** objetivavam o aprendizado de LP por uma questão de sobrevivência imediata, para poder desenvolver práticas sociais cotidianas imprescindíveis à sobrevivência, como conseguir um trabalho, ir ao médico, alugar um imóvel, comprar alimentos, etc. Ou seja, **os alunos em condição de refúgio apresentam necessidades distintas dos demais alunos em outros contextos**, pois a aprendizagem da língua não se direciona somente ao desejo de ampliar conhecimentos linguísticos-culturais de uma outra língua, mas **pela necessidade iminente de sobreviver no país de acolhida**”.

(Relato Professora Lúgia, p. 1, **grifo nosso.**)

As necessidades linguísticas dos grupos acompanhados por este estudo são diferentes das apresentadas, em geral, pelos grupos de aprendentes de uma língua estrangeira ou segunda língua. Conforme relatou a professora, os objetivos das/os alunas/os partem da necessidade de sobrevivência num país que, apesar de as/os acolherem, não oferece nenhum outro tipo de apoio, quer seja financeiro ou de integração social à sociedade de acolhimento.

Isso se confirma no relato da professora Ingrid, que diz:

“Apesar de ensinar a mesma língua, a portuguesa, para dois públicos distintos – imigrantes e refugiados – **a minha experiência como professora de português como língua de acolhimento me trouxe percepções de mundo muito diferentes**, seja como profissional, seja como cidadã. Acho que você se sente mais “humano”, pois você fica em contato com pessoas que têm **necessidades reais de sobrevivência**, e nisso incluem-se comunicação, trabalho, saúde, finanças, relações interpessoais, cultura, questões afetivas. Portanto, **você ensina para aqueles que têm sede de aprender uma nova língua, de integrar-se socialmente, de recomeçar uma nova vida no Brasil**. Isso, certamente, incumbe ao professor uma grande responsabilidade, pois ele acaba sendo um **forte elo ou referência** nessa nova realidade para esses aprendizes. Dessa forma, isso resulta em uma **relação de amizade e confiança entre professor e aluno**. Acredito que não há como não se envolver, de uma forma ou outra o professor acaba sendo “chamado” por esses aprendizes, seja dentro ou fora de sala de aula”.

(Relato Professora Ingrid, p. 1, **grifo nosso.**)

A partir da comparação entre ensinar português como língua estrangeira (PLE) e ensinar português como língua de acolhimento (PLAc), percebemos que as necessidades diferentes suscitam ações, atitudes distintas. As professoras relataram que as necessidades linguístico-socio-culturais das/os alunas/os são outras além daquelas apresentadas por alunas/os em outros contextos de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, a condição social em que se encontram as/os aprendentes, direciona não somente

o curso e o material, mas a postura das professoras em sala de aula e a relação entre professora e alunas/os.

“Os alunos apresentavam um nível de escolaridade mediano, **alguns não evidenciavam uma cultura de aprender línguas estrangeiras por instrução formal**, grande parte se encontrava em **condições financeiras precárias**, nem mesmo tendo dinheiro para descolar-se para as aulas, não tinham trabalhos garantidos e nem previsões, pois vieram ao Brasil não por uma escolha, mas por necessidade de refúgio, **muitos ficavam quase a margem de eventos sociais e culturais**, e a maioria se encontrava em **condição de vulnerabilidade**, muitas vezes, impossibilitados de responder as demandas de suas próprias necessidades psicológicas e físicas. (...)

No contexto de ensino de língua de acolhimento, **o material, a configuração do curso foram diferenciados do contexto de ensino de língua estrangeira**, pois como já relatei as necessidades e as especificidades eram outras. Assim eu, juntamente com outras professoras, produzimos um material didático que tenta atender as especificidades desse contexto, assim como organizamos o curso que melhor possa acolher esses aprendentes. No entanto, percebi que além de ser diferente toda a estrutura do ensino, da organização do curso, assim do material, **a postura e o agir enquanto professora de acolhimento também devem ser diferentes**”.

(Relato Professora Lígia, p. 2-3, **grifo nosso**.)

Nesse contexto de ensino e aprendizagem, **os sentimentos, as experiências e as histórias de vida** estão fortemente presentes e toda essa carga afetiva influencia no processo ensino-aprendizagem de maneira profunda. Dessa maneira, defendemos que o/a professor/a deve ter consciência do seu papel e estar sensibilizado e interculturalmente preparado para assumir um contexto de ensino que depende ainda mais do cuidado com as relações humanas, com as identidades e com a capacidade de empoderar as pessoas que fazem parte dele, conforme percebemos no excerto acima e confirmamos no trecho do relato abaixo.

“Às vezes é muito difícil você saber **o que realmente cada aluno pretende ao aprender o português**. Sabemos que trabalho, saúde, atividades cotidianas, apresentação pessoal são importantes, mas acho que entre tudo isso perpassam questões muito maiores e fortes como **sentimentos, expectativas, afetividade, motivação**. E,

de fato, é quase impossível para o professor saber lidar com tudo isso de maneira igualitária - visto que as turmas são bem heterogêneas -, mas **ele deve justamente estar atento a essas questões**, tem que ter (ou buscar) essa percepção, de que tudo isso está lá, com cada um, dentro de uma mesma sala de aula.”

(Relato Professora Ingrid, p. 1, **grifo nosso**.)

As unidades temáticas facilitaram a realização das atividades cotidianas e a inserção das/os aprendentes na sociedade, por meio dos textos informativos, dos diálogos e das atividades realizadas em sala. No entanto, essas unidades foram transformadas e ampliadas conforme a necessidade da turma e de acordo com as experiências que as/os alunas/os traziam para a sala de aula.

Conforme explica a professora Ingrid, ao longo das aulas, a professora percebe outras urgências relacionadas à cultura, interculturalidade e às experiências vividas pelas/os alunas/os, que vão além do conhecimento linguístico e que merecem devida atenção.

“Essa percepção⁶⁷ aparece no professor no dia a dia, nas conversas, nas brincadeiras, nas leituras. Acredito que pode vir de maneira sutil, às vezes. Em outras, chega apressadamente e te move em toda sua prática. Dessa forma, você direciona o ensino da língua para essas necessidades, que você percebe nos alunos e que você acaba refletindo que seriam importantes. O professor tem que estar aberto para responder, perguntar, silenciar, quando for necessário. É um convívio que lhe ensina muito e que você, como profissional, repensa muito suas práticas, suas atitudes, suas referências. (talvez, colocar-se no lugar do outro funciona muito bem nesse caso)”.

(Relato Professora Ingrid, p. 1, **grifo nosso**.)

Perceber o que o/a outro/a necessita, espera, busca é papel do/a professor/a no contexto de ensino de língua de acolhimento. O/a professor/a precisa ser sensível às expectativas e necessidades das/os suas/seus alunas/os e isso pode ser facilitado por meio do altruísmo e da humanização da prática didática. Essa sensibilidade necessária ao fazer pedagógico no contexto de acolhimento ultrapassa a percepção das

⁶⁷A professora fala sobre a percepção das necessidades, dos sentimentos e das expectativas dos/as alunos/as.

necessidades linguísticas e culturais das/os alunas/os. Ela deve permitir que o/a professor/a perceba a situação que o/a imigrante vive holisticamente, colocando-se no lugar do outro e procurando, através do aprendizado da língua-cultura e da valorização da experiência e da cultura das/os alunas/os, melhorar a autoestima desses sujeitos. Isso pode ser confirmado neste trecho do relato da professora Lígia:

“Para perceber todas essas questões que envolveram os meus alunos e todo o contexto, tive que diariamente **trabalhar com a minha sensibilidade** de percepção, de interculturalidade e, sobretudo, **ativar a alteridade**. Por muitas vezes, **tentei me colocar, me imaginar na situação deles** e então simular, mesmo que fictício, sentimentos, vontades e ações.(...) me atentei para uma questão crucial nesse ensino, que é saber identificar e valorizar as habilidade dos alunos, assim com sua história de vida e sua cultura. E por meio dessa **valorização**, tentar os ajudar a melhorar a baixa autoestima e diminuir o sentimento de desorientação que acomete a muitos, tentar, por meio desse ensino realmente acolher e os preparar para um futuro nesse novo país, nessa nova cultura”.

(Relato Professora Lígia, p. 3-4, **grifo nosso**.)

Portanto, o papel do/a professor/a tem características específicas nesse contexto de ensino de línguas ou, podemos dizer que algumas características intrínsecas ao fazer pedagógico, devem ser potencializadas, pois são importantes em todos os contextos de ensino-aprendizagem. Idiossincrasias, conforme defende Freire (2002), como respeito aos saberes das/os alunas/os, criticidade, ética, corporificação das palavras pelo exemplo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão sobre a prática, respeito à autonomia das/os aprendentes, bom-senso, humildade, tolerância, luta em defesa dos direitos das/os educandas/os, alegria, esperança, curiosidade, segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, saber escutar, disponibilidade para o diálogo e compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo são importantes em qualquer contexto de ensino, porém elas são indispensáveis no contexto de ensino de língua de acolhimento.

(A) relação professor-aluno nesse contexto, tem que ser **construída pela sensibilidade, pelo conhecimento, pela alteridade, pela interculturalidade e pelo profissionalismo.**

(...) Mas para além de toda descoberta profissional, a maior tem sido a pessoal, pois a cada trabalho em sala de aula, a cada conflito, a cada tensão que há neste contexto, eu tenho me percebido mais enquanto ser humano, imbuída de limitações, de sentimentos e de conhecimentos que podem ser aproveitados para **melhorar, profissionalizar e humanizar ainda mais a minha prática de ensinar para acolher.**

(Relato Professora Lígia, p. 4, **grifo nosso.**)

“(O) ensino de Português como Língua de Acolhimento é **uma prática mais humanizada, que transforma, que inquieta**”.

(Relato Professora Ingrid, p. 1, **grifo nosso.**)

O/a professor/a, imbuído de sentimentos e experiências próprias também é um ser imerso em sentimentos, histórias, experiências que fazem parte do emaranhado presente nesse contexto pedagógico, deveria conhecer melhor suas/seus alunas/os e aproximar-se dessas pessoas através da busca por saber mais sobre a história de vida de cada um e do lugar de onde eles/as vêm. A professora Lígia explica como sua “curiosidade” em relação à cultura, à geopolítica dos países de origem dos alunos e da religião da qual a maioria faz parte a ajudou a compreender situações e gerenciar melhor os conflitos ocorridos no ambiente de sala de aula e fora dele.

“(S)aber um pouco da geopolítica do país de cada aluno, isso pode ajudar o professor a **entender um pouco sobre o possível refúgio; se informar sobre a religião** de cada aluno, neste contexto, especificamente dos meus alunos, isso influenciou muito, pois todos eram de religião mulçumana e, por desconhecimento meu, os alunos tinham algumas práticas da religião que, a princípio, me deixavam sem saber como agir. Alguns saíam da sala e se ajoelhavam diante do bebedouro d’água e rezavam, outras vezes, o celular tocava, durante a aula, com uma música da religião que durava alguns minutos e eu não sabia se podia continuar a aula ou não. Teve um dia que todos os alunos faltaram, pois estavam em práticas religiosas e eu fiquei preocupada os esperando, sem saber o motivo da ausência. Além disso, eu não sabia **como lidar com cumprimentos e aproximações**

pessoais por questões culturais da religião, tinha medo de afastá-los ao mesmo tempo que tinha medo de ser mal interpretada pela aproximação ou contato físico.

Além de um conhecimento geopolítico e da religião, foi-me necessário entender o contexto que os meus alunos se encontravam. Muitos moravam bem distante do Neppe, dispensando momento longo para chegar a escola, por questões climáticas ou até mesmo fisiológicas adoeciam muito, assim faltavam as aulas. Às vezes, chegavam em sala de aula muito cansados e desanimados, pois relatavam que tinham passado o dia todo procurando emprego e não haviam conseguido uma resposta positiva. Em alguns casos, tive alunos que chegam preocupados, inquietos e tristes, pois há tempos não tinham notícias de familiares, amigos que ficaram no país, ou mesmo, por terem tido notícias ruins sobre o país ou familiares”.

(Relato Professora Lígia, p. 3, **grifo nosso.**)

Os relatos da professora demonstram as diversas faces do ensino da língua de acolhimento, relacionadas à formação de professores/as, a sensibilização das/os professores/as com relação ao outro, àquilo que o/a professor/a desconhece, às diferenças e, da mesma maneira, a sensibilidade com relação à situação em que as/os alunas/os estão vivendo. Quando a professora diz que “(as/os alunas/os) chegavam em sala de aula muito cansados e desanimados, pois relatavam que tinham passado o dia todo procurando emprego e não haviam conseguido uma resposta positiva”, percebemos que o espaço foi aberto ao/à estudante para falar de si, do seu dia, das suas experiências. O/a professor/a reconstrói sua(s) identidade(s) a partir da convivência com as/os alunas/os, percebendo e valorizando a cultura do outro, o não-eu, o que não me é comum, mas também compartilhando aquilo que o/a aprendente vive fora de sala de aula, enquanto aprende a língua.

Em vista disso, Freire (2000) defende que o/a professor/a deve entender a afetividade como forma autêntica de selar o seu compromisso com as/os aprendentes. Portanto, não deve temê-la nem ter medo de expressá-la. Para o autor, “(a) prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança”, uma prática exclusivamente humana, que acontece na relação entre pessoas diferentes, impregnadas de sentimentos.

“É que lido com gente. Lido (...) com os sonhos, as utopias e os desejos, as frustrações, as intenções, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes,

dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisa. E porque lido com gente, não posso, por mais que inclusive me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna”.

(FREIRE, 2000, p. 141)

Ensinar é transformar, mudar, somar, acrescentar, incluir, integrar e a língua é o fator mais importante em termos integração. Se não fizermos nada por essas pessoas que acreditam poder fazer do nosso país seu lugar, vamos criar um problema de segregação. Dar-lhes oportunidade de aprender a língua do país onde vieram morar é reconhecer que a maior cortesia que podemos estender àqueles que adotam nosso país como seu, é a oportunidade de falar a língua, fazer amigos, trabalhar e se sentir verdadeiramente em casa.

5. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Costa-marfinense. Carpinteiro. Futebolista amador.

“Abandonei a minha terra porque mataram as pessoas que mais amava”.



Benjamim, 31 anos: “Foi tudo muito rápido. Os rebeldes chegaram de metralhadora em punho. Disseram para nos deitarmos no chão e nós obedecemos. O meu pai, que tinha amigos influentes, políticos, deputados, foi levado. Reagi com um sorriso nervoso, pela incapacidade total em o proteger. A minha mãe ainda o viu, ela e um irmão meu, no necrotério, uns dias depois. Mas eu nunca mais o vi”.

Bouaké, a sua cidade, era agora a sede dos rebeldes. Benjamim deixa que os olhos quase toquem o chão. Mas sorri. Talvez o mesmo sorriso do menino que brincava no Cálcio, um campo improvisado de futebol, tocando a bola para o golo com as suas sandálias, driblando os adversários e as pedras que povoavam o campo.

“Mudámo-nos para Abidjan, mas como vínhamos de Bouaké, éramos vistos como rebeldes. O drama acompanhava-nos, a história repetia-se. Um dia os militares procuraram em casa a minha mãe e a minha irmã, mas elas não estavam porque tinham saído para o mercado. Nunca mais voltaram...”. Benjamim decidiu fugir e atravessou a salto a fronteira com o Mali.

“Atravessei diversos países e o Deserto do Sara. Um dia, estava em Rabat, fui comprar comida, a polícia pediu-me o documento, rasgou-o, apanhou-me e expulsaram-me de novo para o deserto. A gente lá tinha medo, medo das minas... O ACNUR ajudou-nos para irmos para outro país para termos paz.

Eu não tinha nenhuma ideia sobre Portugal, mas quando me perguntaram se queria ir para Espanha ou para Portugal, escolhi Portugal, não sei porquê.

Integração começa primeiro com a língua. Para saber comunicar com as pessoas, para viver o ritmo do país. Para muitos refugiados a língua é muito difícil, para mim não. Eu falo português com toda a gente. E nos passeios e atividades socioculturais, quando atravessamos a rua procuro dar a mão à minha professora de português. Ela não percebe mas é para a proteger – está bem enraizado na minha cultura que se devem proteger os amigos e os familiares”.

Benjamim tem 31 anos, nasceu em Abidjan, na Costa do Marfim. Fugiu em 2006 e, depois de atravessar diversos países e o Deserto do Sara, refugiou-se em Marrocos. Foi acolhido em Portugal ao abrigo do Programa de Reinstalação/Reassentamento de Refugiados do ACNUR. Ficou alojado temporariamente no Centro de Acolhimento para Refugiados (CAR) na Bobadela, perto de Lisboa, pertencente ao Conselho Português para os Refugiados (CPR). No CAR frequentou as aulas de português, participou em diversas atividades socioculturais e integrou o grupo de teatro “RefugiActo”. O seu interesse e empenho levaram-no a um domínio razoável da língua portuguesa, sendo capaz de comunicar sem dificuldades. Exerce a atividade de carpinteiro.

5.1 Resumo do Estudo

Neste último capítulo, o objetivo é analisar e fazer reflexões sobre este projeto de pesquisa. Inicialmente, apresentaremos uma revisão do estudo, em seguida, refletiremos sobre os processos de pesquisa e os resultados da pesquisa-ação, e, finalmente, concluiremos o estudo com sugestões para novas práticas pedagógicas e de investigação.

Este trabalho iniciou-se a partir da necessidade apresentada pela diretora do IMDH de organizar e institucionalizar o ensino de português para imigrantes e refugiadas/os recém-chegadas/os ao Brasil. O estudo acompanhou o desenvolvimento do curso de português como língua de acolhimento para imigrantes e refugiados, oferecido pelo NEPPE, intitulado Módulo Acolhimento. Ele foi estruturado sob a égide de três grandes teorias: Cultura/Interculturalidade, Pedagogia Crítica e Linguística Aplicada Crítica. A interdisciplinaridade é uma característica marcante da LA e essa interdisciplinaridade possibilitou a convergência entre teorias de diferentes áreas de estudo, em busca de um resultado de credibilidade que possa ser usado em pesquisas futuras.

Partindo da LA, os objetivos desta pesquisa são pragmáticos. Buscamos descobrir o que poderia ser feito na prática de ensino, a fim de resolver os problemas apresentados por um grupo específico. Depois de examinar a literatura sobre Cultura/Interculturalidade, Pedagogia Crítica, Linguística Aplicada Crítica e ensino de línguas, propomos um conceito específico de língua e a utilização da PC em confluência às teorias da LA e LAC, para o desenvolvimento de um curso que atenda às necessidades de emergência das/os imigrantes e as/os preparem para a cidadania intercultural.

Um projeto de pesquisa-ação, porém permeado por procedimentos inerentes à etnografia, foi realizado no NEPPE-UnB, em Brasília, a partir do ano de 2013. Os resultados mostraram que os alunos encontraram-se mais confiante em termos de aprendizagem e no uso diário da língua. Além disso, embora os resultados também sugeriram algumas modificações a serem feitas na futura implementação do curso, os temas escolhidos, como descritos no estudo, foram eficazes em ajudar as/os alunas/os a apreenderem a cultura e a utilizarem o português nas suas necessidades práticas do dia a dia. Aos olhos das/os participantes, o curso e a prática do uso da língua em atividades

reais do cotidiano ajudaram cruzar o limiar de aprender português. Aos olhos das professoras, a experiência ajudou-as a entenderem uma nova maneira de ensinar português, mais humanizadora, mais crítica, buscando a integração das/os aprendentes por meio da ação de acolhimento. Verificamos que através da abordagem de ensino, do material e das atividades, as/os alunas/os foram capacitados a construir a sua confiança em aprender e falar português, tornando-se mais competentes. Tal evidência suporta o nosso desejo de manter e ampliar a realização do curso, atendendo mais pessoas que tomam o Brasil como novo lar.

Mais do que qualquer educador do Século XX, Paulo Freire deixou uma marca indelével na vida dos educadores progressistas, que dedicam suas vidas a trabalhar para mudar as estruturas de injustiça social e econômica. Freire (1970), por meio da PC, valoriza atitudes que, prezam pela “interação e diálogo na sala de aula”, “partem de experiências de vida” e da “práxis”. Como Giroux (1988) afirmou, o/a professor/a tem um papel importante na transformação intelectuais sob pedagogia crítica. Assim, a PC exige que as/os professores/as envolvam-se com o pensamento reflexivo (Freire, 2000). Essa é a maneira mais eficaz de ensinar os conceitos da PC, construir uma sala de aula libertadora e, através da pesquisa-ação, tornarmos “um professor que aprende e um aluno que ensina” (Freire, 1970).

Brown (2007, p.218) defende a perspectiva sócio-construtivista que traz a “língua como interação comunicativa entre indivíduos”⁶⁸. Nessa perspectiva, observamos que a justificativa para a aprendizagem de uma língua é o uso efetivo que faremos dela. Os aprendizes, ao entrarem em contato com a sociedade por meio da língua, percebem que a capacidade de compreender e ser compreendido modifica sua identidade, sua visão de mundo e, até mesmo, sua cultura.

Este estudo confirmou nossas suposições a respeito da importância do ensino de línguas estrangeiras estar atrelado à cultura de origem das/os aprendentes, pois assim elas/eles são capazes de perceber que pessoas de línguas e culturas diferentes podem conviver pacificamente e que, quanto mais alguém sabe sobre os outros, mais ele aprende sobre si mesmo.

⁶⁸Minha tradução para “language as interactive communication among individuals”.

No entanto, reconhecemos as limitações desta pesquisa, pois é difícil que um estudo consiga abarcar todas as vertentes de determinada discussão ou fenômeno.

5.2 Objetivos Alcançados

Dentre os objetivos alcançados com o estudo, podemos identificar os seguintes: conseguimos identificar um conceito de língua de acolhimento que serviu de base para estabelecer a abordagem e a metodologia a ser usada, guiou a produção do material didático e o papel e a atitude das professoras na sala de aula, ajudando-nos a compreender o papel da língua de acolhimento na inserção social, no desenvolvimento da sensibilidade intercultural e no processo de socialização das pessoas em situação de imigração forçada. As/os alunas/os demonstraram ter se sentido acolhidas/os durante o curso, bem como, perceberam a melhora na sua integração à sociedade e, em específico, aos ambientes sociais que frequentam cotidianamente.

Conseguimos (re)organizar o curso, Módulo de Acolhimento, de maneira a atender às necessidades específicas das/os refugiadas/os e imigrantes em situação de vulnerabilidade, criando material específico com temas e informações relevantes, textos originais e atividades pragmáticas, que impactaram na vida das/os alunas/os. Por meio das entrevistas, confirmamos as considerações feitas das respostas dadas pelas/os alunas/os sobre a importância do curso, o resultado das atividades e o desenvolvimento da competência comunicativa de maneira geral. Grosso (2010, p. 6), afirma que:

“Seja qual for a razão (política, econômica, familiar ou outra), quem chega precisa de agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar. Raramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência e pela melhoria das condições de vida, o que leva a uma mobilidade que afeta todas as áreas da vida de quem se desloca, principalmente na área laboral, pois nem sempre coincidente entre o país de origem e o país da língua-alvo”.

Assim, compreendemos que as pessoas que saem de seus países, deixam para trás muitas coisas e pessoas, mas trazem consigo histórias, experiências, línguas e chegam a um lugar novo, estranho, linguística e culturalmente diferente, onde

pretendem refazer a sua história, ganhar novas experiências, construir uma vida nova e, até mesmo, trazer para junto de si as pessoas que deixou para trás em um dado momento. Para isso precisa dominar a língua.

Além disso, procuramos desenvolver a competência comunicativa das/os aprendentes, buscando facilitar a convivência dessas pessoas na sociedade de acolhimento, mas, principalmente, empenhamo-nos em ampliar a competência intercultural e a consciência crítica das/os participantes para que eles/as possam perceber e transformar sua situação, tornando-se cidadãos participantes na sociedade. Afinal, conforme afirma Freire (2000, p.74) nós professores/as devemos “saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como *determinação*”. O futuro e a história dessas pessoas não está fadada ao sofrimento que enfrentam agora, não há fatalismo quando sabemos que não somos apenas sujeitos *da* história, mas sujeitos que constroem e reconstroem essa história.

Por fim, tivemos as perguntas da pesquisa respondidas pelos dados obtidos e confirmamos as hipóteses levantadas sobre as necessidades linguístico-socio-culturais das/os participantes, representadas por meio dos temas discutidos e escolhidos para compor o material didático. Da mesma forma, confirmamos a hipótese de que o material elaborado por meio de unidades temáticas facilita o desenvolvimento da Competência Intercultural e auxiliam no desenvolvimento da consciência crítica das/os aprendentes desse contexto de ensino, facilitando a inserção social das/os mesmas/os. Além do mais, obtivemos a avaliação favorável das/os participantes sobre o curso e o material didático, conforme percebemos nos relatos das/os participantes acerca do processo de inserção social das/os mesmas/os à sociedade de acolhimento.

5.3 Implicações Práticas da Pesquisa (Possível Transferência para Outros Contextos)

Este estudo acontece em um momento histórico em que o país e o mundo enfrentam uma enorme crise humanitária relacionada aos conflitos armados que ocorrem em diferentes partes do mundo, ocasionando o maior número de pessoas deslocadas de todos os tempos. O crescente número de refugiadas/os e imigrantes traz à

tona discussões importantes sobre as ações a serem tomadas no intuito de acolher, integrar e reorganizar a vida de milhares de pessoas, que estão saindo de suas casas, cidades e países em busca da sobrevivência. Entre essas ações está, como um dos aspectos mais importantes a serem pensados, o ensino da língua do país de acolhimento. No entanto, o processo de ensino-aprendizagem de língua, nesse contexto, não pode ser encarado como similar ao ensino de línguas num contexto geral. As peculiaridades da situação enfrentada por essas pessoas e as necessidades imediatas e diferenciadas apresentadas por elas exigem uma postura diferente.

O ensino de língua no contexto de acolhimento, no caso do Brasil, português como língua de acolhimento, traz consigo características peculiares que demandam transformações as quais vão desde o conceito de língua - e por isso, neste estudo, chamada de língua de acolhimento e não de língua estrangeira, segunda língua ou língua adicional - até o papel do/a professor/a em sala de aula. Ellsworth (1989) argumenta que o papel do/a professor/a deve envolver atenção suficiente ao aspecto psicológico e emocional das/os alunas/os e que o/a professor/a pode influenciar os estudantes inconscientemente, promovendo mudanças em suas vidas, das quais ele ou ela não tem consciência.

Dessa maneira, esta pesquisa se configura como significativa, especialmente pela grande quantidade de refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade que o país recebeu nas últimas décadas e que continuará recebendo, já que o atual governo decidiu facilitar a entrada e a permanência dos refugiados e imigrantes por meio dos vistos humanitários. A situação que o país enfrenta é considerada nova e estudos como este ajudam a criação de cursos de português como língua de acolhimento em outros lugares do país, lugares esses que recebem até mais imigrantes por serem considerados economicamente mais prósperos que Brasília.

A nossa experiência pode contribuir para a consolidação do conceito de língua de acolhimento, assim como para as práticas: criação de cursos de acolhimento, produção de material didático específico e discussão sobre o papel do/a professor/a nesse cenário de ensino. Concordamos que ensinar “é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2000, p. 96) e, por isso, ensinar a língua da sociedade que recebe, que acolhe é uma maneira de intervirmos nessa sociedade, facilitando a integração entre o que

recebe e o que chega, desmistificando ideias de fatalismos e preconceitos e ajudando a construir um mundo mais humano e acolhedor.

5.4 Perspectivas de Estudos

O ensino de língua de acolhimento, compreendido por nós como um novo campo da LA, precisa ser consolidado, assim como o próprio conceito de *língua de acolhimento*. Esse campo de estudo está relacionado às ideias de humanização da prática pedagógica e do ensino de línguas, à valorização dos aspectos emocionais e afetivos como parte do processo de ensino-aprendizagem, ao acolhimento, mas também aos conceitos de ensino crítico e mudança social, conforme preconizam os estudos de Freire, bem como ao empoderamento e à transgressão.

Dessa forma, outras pesquisas nesse campo precisam ser desenvolvidas, conectando o ensino de línguas ao ensino profissionalizante, ao ensino para fins específicos, aos programas de integração social, ao empoderamento social, entre outros aspectos. Outros assuntos a serem tratados nesse contexto de ensino-aprendizagem são: o lugar do/a imigrante negro/a na sociedade brasileira, políticas públicas para acolhimento de refugiadas/os e imigrantes em situação de vulnerabilidade, assim como reconsiderar a crença de que o Brasil é um país de acolhimento.

As especificidades das/os alunas/os em contexto de refúgio e imigração devem ser melhor estudadas, assim como aspectos específicos do processo de ensino-aprendizagem, como avaliação, papel do professor nesse contexto, autonomia, crenças, influência da cultura de aprender das/os alunas/os estrangeiras/os, atividades de desenvolvimento da competência intercultural, etc.

Da mesma maneira, os cursos já existentes e os que ainda serão criados para essa população podem ser beneficiados com teoria relacionada ao ensino de língua em contexto de acolhimento, com o desenvolvimento de um programa de estudos (*syllabus*), um banco de atividades e textos referentes aos assuntos mais urgentes a serem trabalhados em sala de aula, vídeos preparados para desenvolver a competência cultural e que podem ser usados para melhorar a capacidade de compreensão da língua falada, bem como para apresentar diferentes variantes e peculiaridades da língua portuguesa brasileira, de diferentes regiões do país.

O Brasil, um país de extensão continental, ainda tem muito a fazer por essas pessoas que chegam aqui com uma única intenção: ter uma condição de vida melhor. No entanto, a ação de acolher se torna mais fácil e eficiente quando forças se juntam para desempenhá-la. Não podemos retirar a parcela grande de responsabilidade que é do governo em assistir essas pessoas, porém podemos somar as forças ao Estado por meio das instituições civis, ONGs e instituições públicas, como escolas e universidades. Garcia (1988, p. 69) afirma que o conhecimento empírico ou senso comum, “orienta e capacita o homem a viver seu cotidiano, a reconhecer os fenômenos e os seres de sua realidade, equipa-o para solucionar seus problemas mais simples, facultar-lhe a sobrevivência”. Já o conhecimento científico “pretende, [...] prever e controlar a ocorrência de determinados fenômenos, além de descrevê-los minuciosamente, localizando-os dentro de categorias específicas e de classes características” (GARCIA, 1988, p. 72), que facilitam a busca por mudanças em níveis mais complexos. No entanto, ambos se complementam e juntos, transformam a história e a sociedade.

Afinal, conforme afirma Freire (2000, p. 74-75) “meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente”.

As imagens a seguir são fotos de alguns eventos realizados durante as etapas do curso Módulo Acolhimento.





6. BIBLIOGRAFIA

ACNUR. (2014). *Dados sobre o refúgio no Brasil: uma análise estatística (2010-2014)*. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 06 de outubro de 2015.

ADAMI, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*, CLE international.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1993). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 1ª. ed. Campinas: Pontes. 75 pgs.

_____. (2005) *Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua.

_____. (2006). *Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE*. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo: APLIESP, n.9. p.9-19.

_____. (2011). *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores.

AMADO, R.S. (2013). O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da SIPLÉ*, Brasília, ano 4, n. 2, outubro de 2013. 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:educacao-7&Itemid=113. Último acesso em 22 de outubro de 2014.

ARAÚJO, J. P. (2012). Dimensões Ocultas da Cultura Brasileira no Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). *Revista da SIPLÉ*, Brasília, ano 3, n. 1, maio de 2012. Em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=240:dimensoes-ocultas-da-cultura-brasileira-no-ensino-de-portugues-lingua-estrangeira-ple&catid=64:educacao-4&Itemid=109. Último acesso em 25 de dezembro de 2015.

BARBIER, R. (2004). *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro.

BARBOSA, L. M. A. (2007) *La langue-culture et les dimensions interculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère*. *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura*, v. 1, p. 165-181.

BARRETO, L. P. T. (Org.). (2010). *Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas*. – 1. ed. – Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2010/Refugio_no_Brasil.pdf?view=1. Último acesso em 26 de janeiro de 2016.

BAUMGRATZ, G. (1985). Transnational and cross-cultural communication as negotiation of meaning. In GOETHE-INSTITUTE (Ed.). *Comprehension as negotiation of meaning*. Munich: Goethe-Institute, pp. 112-139.

BENEKE, J. (2000). Intercultural competence. In: U. BLIESENER (Ed.). *Training the Trainers. International Business Communication*, vol. 5, Carl Duisberg Verlag (pp. 108-

BENNETT, J.M., BENNETT, M.J. & LANDIS, D. (2004) *Handbook of Intercultural Training* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

BOGDAN, R. C., & BIKLEN, S. K. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

BROWN, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Fourth ed. New York: Pearson Education.

_____. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall Regents.

BYRAM, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

_____. (1989) *Cultural Studies in foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

_____. (1992) Language and Culture Learning for European Citizenship, in: BEVERIDGE, M. C. & REDDIFORD, G. (eds.). *Language and Education*, v.6, n.2, pp. 165-176.

_____. (2000) *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.

_____. (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, GRIBKOVA & STARKEY. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg, Council of Europe. Em: <http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>. Último acesso em 08 de julho de 2015.

BYRAM, M. & FLEMING, M. (eds.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

BYRAM, M. & MORGAN, C. et al. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. & ZARATE, G. (1997). *The social and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

BLOMMAERT, J. (2010) *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

CANAGARAJAH, S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. *Oxford Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied linguistics: 1,1:2-43, Oxford: Clarendon Press.

CASTLES, S. (2005) *Globalização, Transnacionalismo e novos fluxos migratórios*. Fim de Século, Lisboa.

CARDOSO, C. M. (2003) *Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade*. SÃO PAULO: UNESP.

COHEN, L.; MANION, I. (1994). *Research methods in education*. 4.ed. New York: Routledge.

COUNCIL OF EUROPE, EDUCATION AND CULTURE (2005). *Portfolio of Intercultural Competence*. INCA Project. Leonardo da Vinci Program: European Training for the UK.

COUNCIL OF EUROPE. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

CUSHNER, K. & BRISLIN, R. W. (1996). *Intercultural Interactions: A Practical Guide*. Second edition. London-New Delhi: Sage.

CRISP, J. (2004). *The local integration and local settlement of refugees: a conceptual and historical analysis*. *New Issues in Refugee Research*. Geneva: UNHCR.

DAMIANOVIC, M. C. (Org) (2007). *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. Taubaté: Cabral editora e Livraria Universitária, p. 199-214.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (2006) *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

DERVIN, F. (2010). *Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts in higher education*. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi, (Eds.). *New approaches to assessment in higher education*. Bern, Switzerland: Peter Lang, p. 157-174.

DICK, B. A (2000). *Beginner's guide to action research* [On line]. Available at http://www.uq.net.au/action_research/arp/guide.html

DUFF, P. (2002). *Research Approaches in Applied Linguistics*, in: KAPLAN, R. (Org.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford/New York, Oxford University Press, p. 13-23.

MENDES, E. (2004). *Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP/SP. São Paulo.

ELLIS, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

ELLSWORTH, E. (1989). Why doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59, pp.297-324. Último acesso em 20 de novembro de 2015. <https://pedsub.files.wordpress.com/2010/11/ellsworth-1989.pdf>

FANTINI, A. E. (1999). Comparisons: Towards the development of intercultural competence, in: J.K. Philipps and R.M. Terry (Eds.). pp. 165-148.

FERNANDES, D., MILESI, R. & FARIAS, A. (2011) Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v.6, n. 6. Brasília: Instituto de Migrações e Direitos Humanos.

FERREIRA, I. A. (1997). Interface Português/Espanhol, in: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira*. 1º SAPEC, Campinas - São Paulo: Editora Pontes.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro.

_____. (1982). *Ação cultural para a liberdade*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1995). *À sombra desta mangueira*. 2ª ed. São Paulo: Olho d'água.

_____. (1977). *Educação como prática da liberdade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (1999). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2003). *Política e educação*. 7ª ed. São Paulo: Cortez.

_____. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.

GARCIA, F. L. (1988). *Introdução crítica ao conhecimento*. Campinas-SP: Papyrus.

GIROUX, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin & Garvey.

_____. (1983). *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez.

_____. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.

_____. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Ox: West view Press.

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

GUILLERME, M. (2000). Intercultural Competence, in: MICHAEL, B. (Ed.) *Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, pp. 298-299.

_____. (2002) *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon / Buffalo: Multilingual Matters.

GUIMARÃES, E. (2005). *A Língua Portuguesa no Brasil*. Ciência e Cultura, vol.57 n.2. São Paulo: Apr./June 2005. On-line version. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200015&script=sci_arttext. Último acesso em: 23 de setembro de 2015.

HALL, S. (1996). *Introduction: Who needs "identity"?* In: S. Hall and P. du Guay (Eds,) pp.1-17.

HUBER-KRIEGLER, M., LÁZÁR, I. AND JOHN STRANGE (2003). *Mirrors and windows: an intercultural communication textbook*. European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

JOHNSON, D. M. (1992) *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman.

KRAMSCH.C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

_____. (1995) *The Cultural Component of Language Teaching*, in: *Language Culture and Curriculum*, v.8, n.2, pp. 83-92.

_____. (1998) *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

_____. (2010). *Theorizing translingual/transcultural competence*, in: LEVINE, G.& Phipps, A. (Eds.), *Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy*. Boston: Heinle, pp. 15-31.

KRASHEN, S. D. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. London : Longman.

_____. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

LEFFA, V. J. (2003). *Como produzir materiais para o ensino de línguas*. In: LEFFA, Wilson. J. (Org). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, p.15-41. Último acesso em 17 de julho de 2014. http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf

LUSSIER, D. (2007). *From Communicative competence to Intercultural Competence: Why? and How?* Language World Conference. ALL (Association for Language Learning). Oxford University, UK. Closing Conference.

LUSSIER, D. (2005). *From Communicative Competence to Intercultural Competence: the Need for a Conceptual Framework*. AFMLTA (Australian Federation of Modern Language Teachers Association). Melbourne, Closing Conference.

MARTÍN, M. (2014). Sem fluência em idiomas, a PF depende de voluntários para atender refugiados. *El País*, São Paulo, Edição Brasil. 13 maio 2014. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2014/05/13/politica/1400012407_244755.html. Acesso em: 06 de fevereiro de 2015.

MCLAREN, P. (1997a) *A Vida nas Escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1997b). *O legado de luta e de esperança*. *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre, ARTMED, V.1, nº 2, ago/out.1997. Em: http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/Pedagogia_radical_legado%20de%20paulo%20freire.pdf. Último acesso em 06 de maio de 2015.

MORIN, A.(2004). *Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DPA.

MORITA, M. K. (1998). (Re)Pensando sobre o material didático de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. (org.) *Português Língua Estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora.

MOURA FILHO, A. C. L. (2000) *Reinventando a aula: por um contexto para a aprendizagem de inglês como segunda língua*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília.

NUNAN, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*.Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D., &CHOI, J. (Eds.). (2010). *Language and culture: Reflective narratives and the emergence of identity*. New York: Routledge.

PACHECO, D. G. L.C. (2006). *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

PENNYCOOK, A. (1998) A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49.

_____.(2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*, Lawrence Erlbaum.

_____. (2008). Uma Linguística Aplicada Transgressiva, in: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, 2ª ed., pp. 67-84.

_____. (2010) *Language as a Local Practice*.London: Routledge.

_____. (2012). *Language and Mobility: unexpected places*.Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

RAJAGOPALAN, K. (2003) *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. (2008) Repensar o Papel da Linguística Aplicada, in: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, 2ª ed., pp. 67-84.

ROSA, M. V. de F. P. , C.; ARNOLDI, M. A. G. C. (2006) *A Entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.

RUBENFELD, S., CLÉMENT, R., VINOGRAD, J., LUSSIER, D. & ALL (2007). *Becoming a cultural intermediary: A further social corollary of second language learning*. In: *Journal of Language and Social Psychology*, 26(2).

RUBENFELD, S., CLÉMENT, R., LUSSIER, D., LEBRUN, M. & AUGER, R. (2006). *Second Language Learning and Cultural Representations Beyond Competence and Identity*. *Language Learning*, 56, 609-632.

SANTOS, M. & ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2011). *Análise de Abordagem de Ensino de Língua no Limite*. *RevistaSIPLE*, Brasília: ano 2, n.2. On-line version. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=215:6-analise-de-abordagem-de-ensino-de-lingua-no-limite&catid=62:edicao-3&Itemid=107. Último acesso em: 20 de setembro de 2015.

SÃO BERNARDO, M. A. ; FERNANDES, F. A. ; BARBOSA, L. M. A. (2014). *(Inter)Ações dos Elementos Culturais no Livro Didático de LE (Inglês)*. *Revista Desempenho*, v. 21, p. 1-12.

SÃO BERNARDO, M. A. ; BARBOSA, L. M. A. (2015). The Role of Language in Social Integration of Refugees. In: GOROVITZ, S. (Author, Editor), MOZZILLO, I. (Editor) (Org.) *Language Contact: Mobility, Borders and Urbanization*. 1ed.: Cambridge Scholars Publishing, v. 1, p. 107-118.

SÃO BERNARDO, M. A.; BARBOSA, L. M. A. (2014) . Português para Refugiados: Especificidades para Acolhimento e Inserção.. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q.. (Org.). *Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. 1ed.Campinas,SP: Pontes Editores, v. , p. 269-278.

SÃO BERNARDO, M. A. ; BARBOSA, L. M. A. (2014). Interações Virtuais e Competência Intercultural. In: BARBOSA, L. M. A (Org.). *(Inter)ações (Inter)culturais no ensino-aprendizagem de línguas*. 1ed.Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 143-166.

SÃO BERNARDO, M. A.; ZOCARATTO, B. L. ; FERREIRA, M. E. S.; GOMES, S. M. C. (2009). *Suficiência e adequação dos componentes da competência comunicativa de um professor de LE sob análise*. *Revista Desempenho*, v. 10, p. 3.

SCHÜKLENK, U.(2005) Module One: Introduction to Research Ethics. *Developing World Bioethics*, v. 5, n. 1, pp. 1–13. On-line Version. Disponível em: <http://www.udo-schuklenk.org/files/module1.pdf>. Último acesso em: 12 de outubro de 2015.

SILVA, E. B. (2002). Bloqueios do aprendiz de espanhol/LE: os heterossemânticos. In: *Proceedings of the 2. Congreso Brasileño de Hispanistas*, 2002, São Paulo. Em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100020&lng=en&nrm=iso. Último acesso em 14 de janeiro de 2016.

SILVEIRA, R. C. P. da (Org.). (1998). *Português Língua Estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez.

STERN H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, pp. 216-217).

STIVAL, M. A. de S. B. (2011) *UMA JANELA PARA O MUNDO: O uso da Internet para Desenvolver a Competência Intercultural em Aulas de Língua Estrangeira (Inglês)*. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 166 fs, Dissertação de Mestrado.

THIOLLENT, M. (2000). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

VYGOTSKY, L. S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

WALLERSTEIN, N. (1983). The Teaching Approach of Paulo Freire. In: *Language and culture in conflict: Problem-posing in the ESL classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley, pp. 190-203.

WIDDOWSON, H. G. (1991). *Ensinando Línguas para a Comunicação*, Campinas, Pontes Editores.

ZARATE, G., GOHARD, A., LUSSIER, D. & PENZ, H. (Eds.) (2004). *Cultural mediation in language learning and teaching*. European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

APÊNDICE 1: UNIDADE SAÚDE - INTERMEDIÁRIO

➤ Por que vamos ao médico?



1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



10.



11.



12.

() dor de dente () dor de cabeça () dor de barriga () dor nos rins () dor de garganta

() febre () gripe () dor nas costas () tosse () enjojo () fratura (braço quebrado)

() pressão alta.



A saúde no Brasil



“O Sistema Único de Saúde (SUS) é um dos maiores sistemas públicos de saúde do mundo. Ele abrange desde o simples atendimento ambulatorial até o transplante de órgãos, garantindo acesso integral, universal e gratuito para toda a população do país. Amparado por um conceito ampliado de saúde, o SUS foi criado, em 1988 pela Constituição Federal Brasileira, para ser o sistema de saúde dos mais de 180 milhões de brasileiros”. Fonte: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/entenda-o-sus>

Porém, a saúde no Brasil apresenta problemas sérios de má administração e falta de verba que trazem consequências à população. A falta de médicos, a superlotação dos postos de saúde e hospitais e falta de vaga para procedimentos urgentes, como exames e cirurgias são alguns desses problemas.

O atual sistema de saúde pública do Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS), foi estabelecido pela Constituição de 1988 e tem como um de seus princípios fundamentais, a universalidade.

Conforme o **artigo 196 da Constituição**, a saúde é **direito de todos** e dever do Estado, portanto, a universalidade é a garantia de acesso de toda a população aos serviços de saúde, em todos os níveis de assistência. Ou seja, todos devem ter acesso gratuito, não importando o sexo, idade, religião, raça, cor, origem ou nacionalidade.



O **Cartão SUS** é um cartão magnético criado pelo governo para controlar e facilitar todos os procedimentos médicos vinculados ao SUS (Sistema Único de Saúde).

O cartão armazena todos os dados do paciente e informações confiáveis sobre suas consultas, como local de atendimento, data e horário, quais serviços do SUS foram disponibilizados e todos os procedimentos realizados.

O cadastro é feito em hospitais, clínicas e postos de saúde ou locais definidos pela secretaria municipal de saúde, mediante a apresentação de RG, CPF, certidão de nascimento ou casamento. Seu uso facilita a marcação de consultas e exames e garante o acesso a medicamentos gratuitos.

- **Você tem o cartão do SUS ou algum plano de saúde?**

Dicas para uma boa consulta médica

A relação médico-paciente é de fundamental importância para o diagnóstico e tratamento de possíveis doenças. Veja algumas dicas:

1. Leve suas **queixas** para o médico de forma organizada. Só assim ele pode melhor atendê-lo.
2. **Priorize** o que é importante (mas não se esqueça de detalhes que para você podem ser **insignificantes**, mas não para o médico).
3. Informe ao médico as suas doenças anteriores, **alergias** e doenças existentes na sua família.
4. Relate seus **hábitos** de vida (fumo, alimentação, prática de esportes, etc.).
5. Caso você precise fazer **exames**, pergunte a razão deles.
6. Não tenha **constrangimento** de expor suas **dúvidas** e queixas ao médico; ele vai ouvir com atenção, respeito e **confidencialidade**.
7. Para o **tratamento** ter sucesso é importante que você entenda bem e tire todas as suas dúvidas.
8. Com relação às **medicações** recomendadas pergunte sobre: **dose; via de administração; intervalo de tomada; duração de tratamento e efeitos colaterais**.
9. Se você realmente não se sentir seguro, depois de esclarecer todas as suas dúvidas com o médico, procure uma **segunda opinião**.
10. Não se esqueça: seu médico deve ser o seu maior aliado na obtenção da saúde.

Fonte: <http://www.tvsaudebrasil.com.br/noticias/dicas-para-uma-boa-consulta-medica/>

1- Quando foi a última vez que você foi ao médico?

2- Qual foi o motivo da sua última visita médica?

3- Você é alérgico a algum medicamento?

4- Você costuma se automedicar? Por quê?

5- Em sua opinião, como é o sistema de saúde no Brasil?

6- Como é o sistema de saúde pública no seu país?

Rir é o melhor remédio:



- Você acha que este paciente está em um hospital público ou particular? Por quê?

Verbos **ser** e **estar**

O verbo **ser** indica um estado permanente.

Ex: Eu sou médico. Ela é enfermeira.

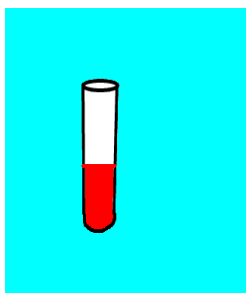
O verbo **estar** indica um estado temporário.

Ex: Eu estou com dor de cabeça. Ela está com dengue.

Pronomes	SER	ESTAR
Eu	sou	estou
Tu*	és	estás
Você	é	está
Ele/Ela	é	está
Nós	somos	estamos
Vós*	sois	estás
Vocês	são	estão
Eles/Elas	são	estão

*Forma pouco utilizadas atualmente em nossa região.

Para exprimir **estados físicos e psicológicos**, utilizamos o verbo **SER**. Geralmente, após a consulta médica, precisamos fazer alguns exames laboratoriais, solicitados pelo médico para diagnosticar o que realmente temos, a partir do **estamos** sentindo. Tipos de exames:



()

1 – Exame de urina



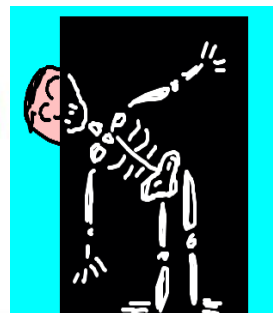
()

2 - Exame de sangue



()

4 – Exame de Raio X



()

5 – Exame de fezes

Gabriel O Pensador: nome artístico de Gabriel Contino, nascido no Rio de Janeiro, em 4 de março de 1974, é um cantor e compositor brasileiro de rap. Gabriel diferenciou-se de boa parte de seus pares (e chegou a ser criticado por eles) por ser garoto branco de classe-média. Mas desde o começo fez das letras de música uma crítica social e moral.

Sem saúde

Pelo amor de Deus alguém me ajude!
Eu já paguei o meu plano de saúde
mas agora ninguém quer me aceitar
E eu **tô** com dô, dotô, num sei no que vai dá!
Emergência! Eu **tô** passando mal
Vô morrer aqui na porta do hospital
Era mais fácil eu ter ido
direto pro Instituto Médico Legal
Porque isso aqui **tá** deprimente, doutor
Essa fila **tá** um caso sério
Já tem doente desistindo de ser atendido
e pedindo carona pro cemitério
E aí, doutor? Vê se dá um jeito!
Se é pra nós morrê nós qué morrê direito
Me arranja aí um leito que eu num peço mas
nada
Mas eu num sou cachorro pra morrer na
calçada
Eu **tô** cansado de bancar o otário
Eu exijo pelo menos um veterinário

Me cansei de lero lero
Dá licença mas eu vou sair do sério
Quero mais saúde
Me cansei de escutar...

"Doutor, por favor, olha o meu neném!
Olha doutor, ele num tá passando bem!
Fala, doutor! O que é que ele tem!?"
- A consulta custa cem.
"Ai, meu Deus, eu **tô** sem dinheiro"
- Eu também! Eu estudei a vida inteira pra ser
doutor
Mas ganho menos que um camelô
Na minha mesa é só arroz e feijão
Só vejo carne na mesa de operação
Então eu fico 24 horas de plantão
pra aumentar o ganha pão
Uma vez, depois de um mês sem dormir,
fui fazer uma cirurgia
E só depois que eu enfiei o bisturi

eu percebi que eu esqueci da anestesia
O paciente tinha pedra nos rins
E agora **tá** em coma profundo
A família botou a culpa em mim
E eu fiquei com aquela cara de bunda
Mas esse caso não vai dar em nada
Porque a arma do crime nunca foi encontrada
O bisturi eu escondi muito bem:
Esqueci na barriga de alguém

Me cansei de lero lero
Dá licença mas eu vou sair do sério
Quero mais saúde
Me cansei de escutar...

Nessa música, Gabriel, O Pensador, faz uma crítica ao sistema de saúde brasileiro. Quem são as “vítimas” da saúde pública na música de Gabriel, O Pensador?

Qual é a relação entre a letra da música e a charge que vimos acima?

Como seria a forma culta do verbo estar, destacado na letra da música?

tô: _____ tá: _____

Você consegue identificar outras palavras na música que estejam escritas na forma não padrão da língua?

***O professor escreverá nomes de doença em pequenos papéis e cada aluno/a tirará um.**

Pesquise sobre os sintomas e as formas de prevenção e cura desta doença e faça um cartaz ou panfleto a serem apresentados na sala.

APÊNDICE 2: UNIDADE TRABALHO - INTERMEDIÁRIO

UNIDADE: TRABALHO

Carteira de trabalho e previdência social (CTPS)



Imagem fonte: <http://www.cordeiro.rj.gov.br/carteira-de-trabalho>

1. _____: A carteira de trabalho e previdência social (CTPS) é o documento obrigatório para todos os empregados com contrato regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), seja na indústria, no comércio ou de natureza doméstica. As anotações contidas na CTPS formam um retrato fiel da vida funcional do trabalhador, garantindo a ele alguns dos principais direitos trabalhistas, como Seguro Desemprego, FGTS e benefícios previdenciários.

2. _____:

Primeira Via – Primeira via da CTPS, o interessado deve apresentar:

- Duas fotos 3×4, preto e branco ou coloridas, com fundo branco, iguais e recentes;
- Um dos documentos relacionado a seguir, original ou cópia (autenticada por cartório competente ou por servidor da administração), sem rasuras e em condições de leitura:
 - Carteira de Identidade
 - Certificado de Reservista – 1ª, 2ª ou 3ª categoria
 - Carta Patente (no caso de militares)
 - Carteira de Identidade Militar
 - Certificado de Dispensa de Incorporação
 - Certidão de Nascimento
 - Certidão de Casamento, ou

Qualquer outro documento oficial de identificação, desde que contenha os seguintes requisitos: nome, local de nascimento e Estado, data de nascimento, filiação, número do documento e órgão emissor.

Segunda Via – O trabalhador poderá solicitar a segunda via da CTPS nos seguintes casos:

Por continuação: Quando um dos campos da CTPS foi completamente preenchido, impossibilitando lançamentos futuros. Nesse caso, emite-se uma 2ª via de continuação

mediante a apresentação de duas fotos 3×4 e da CTPS anterior, além dos documentos acima relacionados.

Por danificação: Quando há falta, rasura ou substituição de fotografia, ausência de páginas ou qualquer outra situação que impossibilite a identificação do portador da CTPS ou sua utilização normal. Nesses casos, a CTPS danificada deverá ser apresentada juntamente com duas fotos e um dos documentos exigidos para emissão da 1ª via.

Por roubo ou perda: Nesses casos, o interessado deverá apresentar, além de duas fotos e um dos documentos acima relacionados, o Boletim de Ocorrência (B.O.) ou declaração de próprio punho, “sob as penas da lei”, e um dos documentos relacionados a seguir, para comprovação da CTPS anterior:

- Extrato do PIS/PASEP ou FGTS
- Cópia da ficha de registro do empregado com carimbo do Empregador
- Termo de rescisão de contrato homologado pelo Sindicato de classe, Ministério do Trabalho e /ou Juiz de Paz ou defensoria pública.

Brasileiro Naturalizado – Uma vez comprovada a condição de brasileiro naturalizado por meio da portaria de Naturalização e Carteira de Identidade Civil, serão adotados os mesmos procedimentos para emissão da Carteira de Trabalho de um brasileiro nato.

Estrangeiros - A CTPS será fornecida ao estrangeiro nas seguintes situações:

- Asilado
- Permanente
- Fronteiriço
- Refugiado com ou sem Carteira de Identidade Estrangeiro
- Dependente de pessoal diplomático e consular de países que mantêm convênio de reciprocidade para o exercício de atividade remunerada no Brasil
- Artista ou desportista
- Cientista, professor, técnico ou profissional de outras categorias sob regime de contrato ou a serviço do Governo Brasileiro.

3. _____: O interessado em tirar a CTPS deverá dirigir-se a:
- Delegacia Regional do Trabalho, Subdelegacia do Trabalho, Agência de Atendimento ou Entidade ou Órgão conveniado (Sindicato, Prefeituras, etc.), Levando os documentos necessários.

Fonte: Ministério do Trabalho e do Emprego

As perguntas abaixo foram retiradas do texto anterior. Tente colocá-las nas linhas enumeradas acima, de acordo com o sentido do texto.

- a. Onde Tirar?
 - b. O que é?
 - c. Como solicitar?
- ✓ E você? Já tem sua carteira de trabalho?

Emprego: Recrutadores levam 15 minutos para escolher candidato

Do UOL, em São Paulo 12/02/2014

Uma pesquisa divulgada pelo site americano CareerBuilder revela que a maioria (87%) dos empregadores não gasta mais do que 15 minutos para "filtrar" os melhores candidatos para preencher determinada vaga de emprego.

O estudo, realizado com 2.201 gerentes de contratação e profissionais de recursos humanos que atuam em empresas de diversos setores, mostra, ainda, que 47% dos selecionadores conseguem saber logo nos primeiros cinco minutos de uma entrevista se o candidato é adequado ou não para ocupar a vaga.

De acordo com os profissionais entrevistados, os principais fatores que podem resultar na eliminação do candidato logo no início de uma entrevista de emprego são: parecer desinteressado (55%), vestir-se inadequadamente (53%), demonstrar arrogância (53%), falar mal do antigo empregador (50%), usar o celular durante a entrevista (49%) e estar desinformado sobre a empresa (39%).

O que não fazer durante a entrevista

O *headhunter* acrescenta outros cinco itens à lista de atitudes que podem fazer com que as chances do candidato desçam pelo ralo no momento da conversa com o recrutador:

- 1 - Demonstrar cansaço ou bocejar demais;
- 2 - Aperto de mão muito fraco ou muito forte;
- 3 - Não prestar atenção no recrutador;
- 4 - Falar demais ou interromper o recrutador;
- 5 - Fazer piadas.

Adaptado de: <http://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2014/02/12/recrutadores-levam-15-minutos-para-escolher-candidato-veja-o-que-nao-fazer.htm>

Entendendo o texto

1. De quanto tempo os recrutadores precisam, normalmente, para saber se um candidato é adequado a preencher uma determinada vaga de emprego?

2. Quais são os principais fatores que podem acarretar a eliminação do candidato?

3. Que atitudes os candidatos devem evitar em uma seleção de emprego?

Você sabe dizer os nomes das profissões abaixo? Faça lista com essas e outras profissões em seu caderno:



Imagem fonte: <http://blog.maisestudo.com.br/profissoes-em-alta/>

Aprendendo os Numerais

O texto acima traz várias informações relacionadas a valores numéricos. Você sabe como escrever esses números por extenso?

- 87: _____
- 15: _____
- 2.201: _____

- 47: _____
- 55: _____
- 53: _____
- 49: _____
- 39: _____

Entrevista de Emprego



Fonte: <http://www.bixodagoiaba.com.br/2012/09/recomendacao-do-antigo-emprego.html>

- Algumas pessoas não estão preparadas para uma entrevista de emprego. Você acha que é uma boa atitude fazer piadas em uma situação como esta?
- Em sua opinião, por que o homem da tirinha foi recomendado a procurar outro emprego?

Perguntas frequentes nas entrevistas:

1. Fale sobre você:
2. Quanto quer ganhar?
3. Por que deixou o último emprego?
4. Quais são seus objetivos?
5. O que o levou a enviar seu currículo a esta empresa?
6. O que você procura num emprego?
7. Por que acha que devemos contratá-lo?
8. Diga seus pontos fortes e seus pontos fracos.
9. Com que tipo de pessoa você tem dificuldade para trabalhar?
10. O que você pode contribuir para nossa empresa?

Algumas dicas:

- Procure conhecer a empresa antes da entrevista;
- Nunca se atrase e nem chegue muito antes do horário marcado;
- Boa apresentação (boa higiene, cabelos e barbas feitos; unhas cortadas e limpas); roupas discretas (mulheres sem decote e homens sem boné); jamais use óculos escuros;
- Fale com clareza e seja objetivo;
- Evite vícios de linguagem e erros de português e nunca use gírias;
- Não fale mal de seus patrões e empresas anteriores;
- Não faça **piadas**, não mastigue chicletes ou balas e não fume;
- Não minta;
- Não leve outra pessoa com você;
- Cuide do seu hálito;
- Desligue o celular;
- Não demonstre impaciência;
- Contato visual: Seja firme, olhe nos olhos.

É muito comum ao final dos testes, haver uma redação, onde o profissional precisa discorrer sobre determinado assunto de interesse da empresa ou tema livre.

- Mantenha o foco no tema, faça uma leitura cuidadosa da proposta de redação.
- Não seja repetitivo.
- Não lembra como se escreve determinada palavra? Substitua! Use sinônimos.
- Abreviações do tipo “vc”, “hj”, “td”, etc., (internetês) podem soar como descuido.
- Expressões e gírias da fala cotidiana, como “tipo”, “mano” ou “né”, devem ser evitadas.

Adaptado de: [Entrevista de emprego: como está seu português? | Portal Carreira & Sucesso](#)

Praticando: Vamos responder às perguntas da entrevista acima? Em seu caderno, escreva suas respostas. Sente-se com um colega e então pratiquem, imaginando que vocês são o **empregador** e o **candidato ao emprego**. Depois troquem os papéis.

O currículo

<h3>Afonso Penteado Rodrigues</h3>	
<small>Rua da Bacia 862 – Florianópolis arodrigues@gmail.com - (48) 9955 8661</small>	
<p>Primeiro grau completo (2009), cursando segundo ano do ensino médio (noturno), com espírito de equipe, iniciativa, responsabilidade, boa comunicação. Disponibilidade para horário integral.</p>	
Formação	<ul style="list-style-type: none">• Cursando segundo ano do ensino médio (noturno) no Colégio Positivista Renovador.• Concluiu o primeiro grau, sem reprovação, na Escola Básica Cláudia Raia (2009).• Cursos complementares: Digitação profissional (Colégio Esquema, 2006), Windows (SESI, 2007), Office Básico (Word, Excel e Powerpoint – SESI, 2008), Práticas Comerciais (SENAC Pedra Branca, 2009), Técnicas de Vendas (Casas Bahia, 2010).
Experiência	<ul style="list-style-type: none">• 2011 – Estágio (8 meses) como auxiliar administrativo na Comercial Hidramax, desempenhando atividades diversas de apoio a práticas contábeis, faturamento e vendas.• 2010 – vendedor temporário para o período de final de ano nas Casas Bahia.• 2007-2009 – empacotador e entregador no Supermercado Glória.
Atividades adicionais	<ul style="list-style-type: none">• Tesoureiro da Comissão de Formatura da Escola Básica Cláudia Raia, biênio 2008-2009.• Voluntário como Coordenador Técnico do Campeonato Regional de Futebol Juvenil da Secretaria Municipal de Esportes, em 2005, 2006 e 2007 (Responsável pela definição e cumprimento das tabelas, resolução de conflitos técnicos entre os times, escalação da arbitragem e divulgação)• Instrutor de capoeira na escolinha do SESI Pedra Branca, 2009 em diante.
Outras informações	<ul style="list-style-type: none">• Carteira de habilitação para veículo de passeio e moto.• Condução própria.• 22 anos, casado, 1 filho, residente em Florianópolis, disponibilidade para trabalhar em outras cidades da região.
<small>Currículo resumido modelo 1, em 1 página. © www.efetividade.net – use livremente.</small>	

Fonte: <http://www.efetividade.net/wparchive/2007-09-07-como-fazer-seu-curriculo-modelos-originais-de-curriculum-vitae-e-dicas-de-preenchimento.php>

Um bom currículo traz apresentação pessoal (nome, endereço e idade), formas de contato (telefones e e-mail), formação, objetivos profissionais, histórico profissional e habilidades técnicas (fluência em idiomas e conhecimento em informática, por exemplo). Vamos fazer o seu?

Nome: _____

Data de nascimento: _____

End.: _____

e-mail: _____ Telefone: _____

Formação:

- _____

- _____

- _____

Experiência:

- _____

- _____

- _____

Atividades

Adicionais:

- _____

- _____

**Outras
Informações:**

- ---

- ---

- ---

- ---

APÊNDICE 3: UNIDADE SAÚDE - INICIANTE

Partes do corpo humano

1. Nomeie as partes do corpo humano indicadas no desenho abaixo:

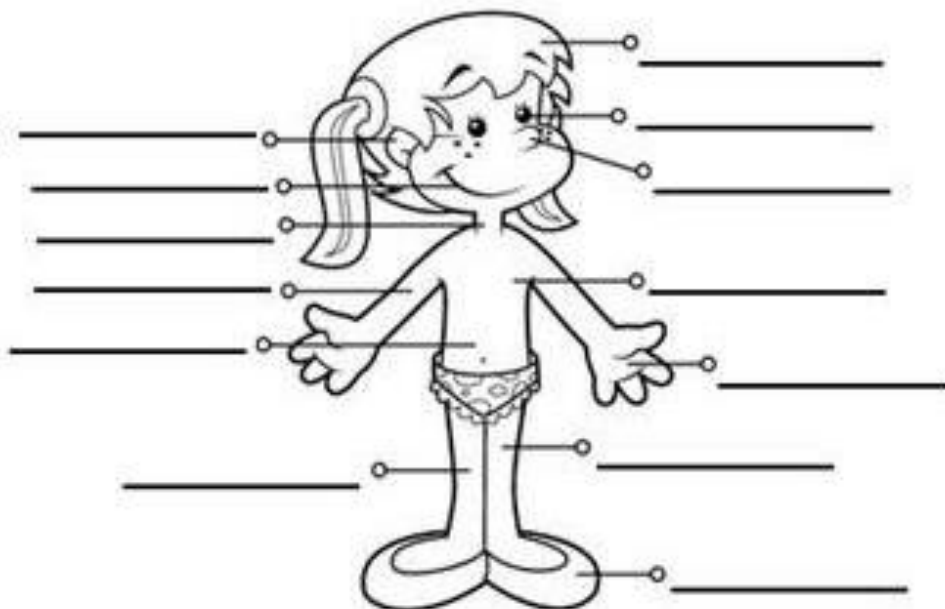


Imagem:
[http://www.t
extoonline.co
m/desenho-
corpo-
humano/](http://www.t
extoonline.co
m/desenho-
corpo-
humano/)

2. Ligue as partes do corpo às seguintes atividades:

- | | |
|-------------|-------------------------|
| 1. a cabeça | () escutar música |
| 2. os olhos | () comer uma fruta |
| 3. o nariz | () tocar piano |
| 4. a boca | () pensar |
| 5. o ouvido | () tocar o rosto amado |
| 6. os dedos | () caminhar |
| 7. os pés | () cheirar um perfume |
| 8. a mão | () ler um livro |

3. Encontre 10 partes do corpo no caça-palavras:

D E D O S Á Z M F Õ J À Â O À
 ã H O U P Y M Â X X X T Á O Z
 H A ã L Ò B O U V I D O Ç P Õ
 O Q N F R B R A Ç O Ó Ê P H Õ
 L G A Ü Ó Q O E ã F O Q É O N
 Ç Í R Ü B N H V P L É A Í ã C
 Ê V I S D N O G E S I T O M E
 T Ú Z R V G R V R Ü X F O Õ Z
 É ã É Ú I X O P N C O X A E M
 K J Q D É T Q E A Z Ú É U M À
 À M C Õ O Â É S Ó Õ G G Á À Ê
 O É D C R T E C T S Ú T Í Ò K
 L J O E L H O O É À Ç Ç Ü Ü U
 H G Ó U C P M Ç T U T Ç O U S
 O L B Ü É H I O V H R I N G P

Partes do corpo

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____
- 8 _____
- 9 _____
- 10 _____

Como você está?

Estar = Estado

- Oi, Felipe, como **você está**? Você **está** doente?
- Oi, Laura! **Estou** bem agora, mas ainda **estou gripado**.
- Mas você **está** com febre?
- Não, não **estou**. Só **estou espirrando** muito e **estou** um pouco fraco.

Complete com o verbo estar:

- 1- Mariana _____ doente.
- 2- Eu _____ com dor de dente.
- 3- Nós _____ com dengue.
- 4- Elas _____ gripadas.
- 5- Você _____ com dor de cabeça?

Verbo ESTAR

Eu *estou*

Você

Ele/ela *está*

A gente

Nós *estamos*

Vocês

Eles/Elas *estão*

1 No trabalho...

Vinícius: Oi, Tiago, tudo bem?

Tiago: Mais ou menos... eu não estou muito bem hoje.

Vinícius: O que está sentindo?

Tiago: Estou sentindo muita dor de cabeça, dor na barriga e enjoo.

Vinícius: Nossa, coitado! Você está tomando algum remédio?

Tiago: Não, eu não estou tomando nada ainda.

Vinícius: Então é melhor você ir ao médico.

Tiago: Sim! Eu vou ao médico.

Vinícius: Melhoras para você!

Tiago: Obrigado.

2 No posto de saúde...

Recepcionista: Bom dia! Posso ajudar?

Tiago: Bom dia. Eu não estou me sentindo bem, preciso de

uma **consulta** com um **médico**.

Recepcionista: Você tem o **cartão do SUS**?

Tiago: Sim, aqui está.

Recepcionista: Aguarde a sua vez, por favor.

Tiago: Ok, obrigado.

3 No consultório médico...

Médico: Bom dia. O que você está sentindo?

Tiago: Estou sentindo muita dor de cabeça. Também estou com dor de barriga e tenho um pouco de enjoo.

Médico: Há quantos dias?

Tiago: Desde ontem.

Médico: Você é alérgico a algum medicamento?

Tiago: Sim, a penicilina.

Médico: Ok! Bom, é provável que você está com alguma virose. Vou pedir uns exames e passar um soro e um remédio para o mal-estar. Você também deve descansar.

Tiago: Pode deixar. Muito obrigado.

Praticando

1. Responda as questões sobre a conversa acima:

a) Quais sintomas Tiago está sentindo?

b) Onde ele foi se consultar?

d) Vinícius era alérgico a algum medicamento? Qual?

e) O que o médico receitou para Vinícius?

2. Complete as frases abaixo com os verbos no gerúndio:

- a) O que você está _____ aí parado? (**fazer**)
- b) Para quem ela está _____? (**ligar**)
- c) Nós estamos _____ português em Brasília. (**estudar**)
- d) Ele está _____ embora. (**ir**)
- e) Onde você está _____? (**morar**) Está _____ de lá?
(**gostar**)
- f) Eles estavam _____ televisão, quando você chegou. (**assistir**)
- g) A aula está _____ agora. (**acabar**)
- h) Com quem você está _____ no telefone? (**falar**)

Como você está se sentindo hoje?

Quando foi a última vez que você foi ao médico?

O que você estava sentindo na última vez que foi ao médico?

Veja:

O que você **está sentindo**?

Você **está se sentindo** bem?

Você **está tomando** algum remédio?

GERÚNDIO

Verbos -AR = - ando Ex.: andando (andar), falando (falar), tomando (tomar), olhando (olhar)

Verbos -ER = - endo Ex.: comendo (comer), bebendo (beber), sendo (ser), tendo (ter)

Verbos -IR = - indo Ex.: sentindo (sentir), indo (ir), dormindo (dormir), dividindo (dividir)

* O gerúndio serve para falar de uma ação que está em curso, está ocorrendo no momento presente.

—

SISTEMA DE SAÚDE BRASILEIRO

Sistema público de saúde - CARTÃO SUS

O **Cartão SUS**, ou Sistema Cartão Nacional de Saúde, é um cartão magnético criado pelo governo para controlar e facilitar todos os procedimentos médicos vinculados ao SUS (Sistema Único de Saúde).



Como fazer seu cartão SUS

O Cartão do SUS é gratuito. Você deve ir a uma unidade de saúde mais próxima de sua casa.

Você deve levar portando os seguintes documentos pessoais: RG, CPF, certidão de nascimento ou casamento e número de PIS/PASEP (se tiver).

Com o cartão você pode: marcar consultas, exames e ter acesso a medicamentos gratuitos.

Mais informações pelo e-mail helpcartao@datasus.gov.br ou telefone (61) 3329 0901, ou no site <https://portaldocidadao.saude.gov.br/portalcidadao/>

Fonte: <http://cartaosus.com.br/>

COMO MARCAR UMA CONSULTA?

- ✓ Ir ao Posto de Saúde ou ligar para o consultório médico.
- ✓ Levar o cartão SUS ou o cartão do convênio médico.

Sistema privado de saúde

- Plano de saúde
- Pagamento mensal
- Cartão magnético



Especialidades médicas

1. Relacione as especialidades médicas com suas respectivas funções:

- | | |
|----------------------------|--------------------------------------|
| (1) Cardiologia | () cuida dos olhos |
| (2) Pediatria | () cuida dos ossos |
| (3) Geriatria | () cuida do coração |
| (4) Ortopedia | () cuida da saúde do homem |
| (5) Urologia | () cuida de crianças |
| (6) Ginecologia | () cuida do nariz, ouvido e boca |
| (7) Clínica Geral | () cuida de idosos |
| (8) Otorrinolaringologia | () cuida da pele |
| (9) Dermatologia | () cuida das pessoas de forma geral |
| (10) Oftalmologia | () cuida da saúde da mulher |

2. Complete as frases com os médicos de cada especialidade:

- a) Se você torcer o pé, você vai precisar ir ao _____
- b) Sua amiga está sentindo muita dor de ouvido, ela tem que ir ao _____
- c) Acordou gripado? É bom você procurar um _____
- d) Seu colega de trabalho está com uma irritação na pele, ele deve procurar um _____
- e) Seu filho está com febre, então, você deve levá-lo ao _____
- f) Você não está enxergando bem? É bom você ir ao _____

3. Classifique as palavras do quadro em **doença, sintoma e medicação**:

Xarope	diabetes	antitérmico	infecção alimentar
diarréia	dor de cabeça	dor de dente	gastrite
Febre	antigripal	conjutivite	soro fisiológico
Gripe	dengue	vitamina C	dor de estômago

Doença	Sintoma	Medicação

Na Farmácia



Injeção



Xarope



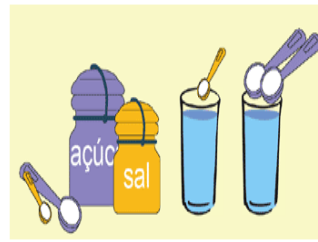
Comprimidos/ Pílulas



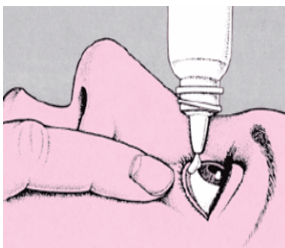
Pomada



Vitaminas Efervescentes



Soro Caseiro



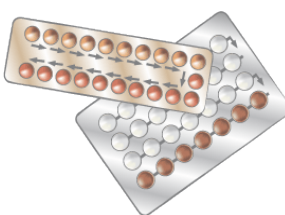
Colírio



Termômetro



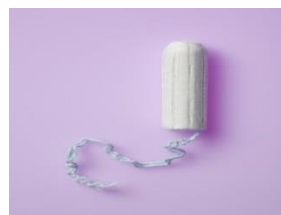
Preservativos/Camisinhas



Anticoncepcional



Absorvente



Absorvente Interno

4. Encontre as palavras colocando as letras na ordem correta:

METRÔEOTRM

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2

OCLÍOIR

--	--	--	--	--	--	--	--

5

TANRESVEBO

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

1

PAROXE

--	--	--	--	--	--

MOMPDCIRO

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

4

NIEJÇÃO

--	--	--	--	--	--	--

ROOS COISARE

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

6

PIRVARSETVEO

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

CAOPIANINNTLECCO

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

IATIASNMV

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

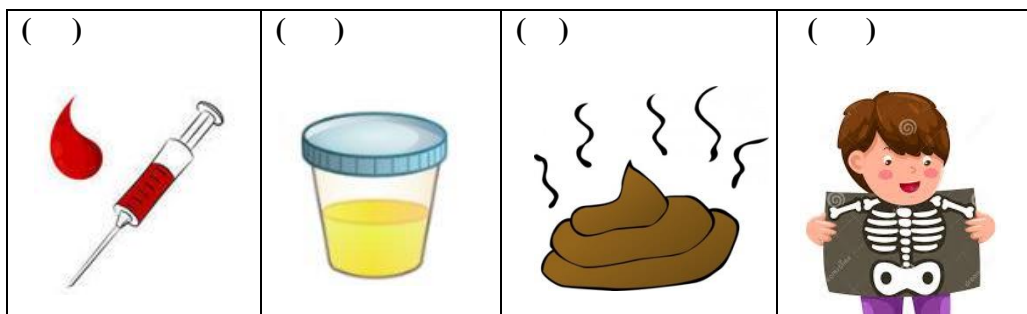
3

F				A		
---	--	--	--	---	--	--

1 2 3 4 5 6

5. Relacione os tipos de exames de acordo com as imagens abaixo:

(1) exame de raio-x (2) exame de fezes (3) exame de sangue (4) Exame de urina



6. Relacione os sintomas do quadro com as imagens:

Dor de cabeça enjoo febre fratura (braço quebrado) dor de garganta
Dor de ouvido tosse febre espirro dor de dente



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____



7. _____



8. _____







9. _____

Estou com dor
Sinto dor
Tenho dor



De ouvido
De dente
De cabeça
De garganta
No estômago
Na barriga
Nas costas

Você melhorou? / Eu melhorei / Eu não melhorei / Eu piorei
Você sarou? / Sarei / Não sarei ainda / Ainda estou doente
Estou bem # Estou mal
Estou melhor # Estou pior

Estou com tosse  preciso de um xarope
Estou com febre  preciso de um termômetro
Estou com pressão baixa  preciso medir minha pressão
Estou doente  preciso tomar um remédio

Estou gripado/a Estou resfriado/a Sou alérgico/a...

hospital / consultório / urgência / emergência / maternidade / posto de saúde /
laboratório

APÊNDICE 4: UNIDADE TRABALHO - INICIANTE

- Qual é a sua profissão?
- Eu sou estudante. E você o que faz?
- Eu sou cozinheiro e trabalho em um restaurante na Asa Sul.



Na agência de empregos...

André: - Bom dia! Aqui está o meu currículo.
Atendente: - Bom dia. Qual é a sua profissão?
André: - Eu sou garçom.
Atendente: - Temos uma vaga ideal pra você.

→ Você é estudante?

→ Ele é vendedor e está trabalhando no shopping Conjunto Nacional.

Masculino	Feminino
O professor	A professora
O secretário	A secretária
O estudante	A estudante
O jornalista	A jornalista

Veja:

- ◊ Qual é a sua profissão?
- ◊ Eu sou cozinheiro e trabalho em um restaurante na Asa Sul.
 - O que você faz?
 - Eu sou garçom e trabalho no bar.
 - Onde ela trabalha?
 - Ela trabalha na farmácia.
- Você é médico?
- Não, eu sou enfermeiro e trabalho no HRAN.

Verbo TRABALHAR

Eu *trabalho*

Você
 Ele/Ela *trabalha*
 A gente

Nós *trabalhamos*

Vocês
 Eles/Elas *trabalham*

PROFISSÕES – Veja os trabalhadores no quadro abaixo e complete com as profissões.

				
O A enfermeira	O cozinheiro A	O A secretária	O engenheiro A	O policial A
				
O A professor	O bombeiro	O A dançarina	O electricista	O taxista A
				
O carteiro	O açougueiro	O cantor A	O dentista A dentista	O médico A
				
O encanador	O fotógrafo A	O jogador de futebol A	O garçom A garçonete	O jornalista A jornalista
				
O mecânico	O padeiro	O pedreiro	O pintor A	O feirante

O que eles fazem e onde trabalham?



Profissão: _____

Local de trabalho: _____



Profi

ssão: _____

Local de trabalho: _____



Profissão: _____

Local de trabalho: _____



Profissão: _____

Local de trabalho: _____



Profissão: _____

Local de trabalho: _____



Profissão: _____

Local de trabalho: _____

PROCURO UM EMPREGO

Felipe: Bom dia, eu acabo de chegar ao Brasil e **procuo** um emprego. O que devo fazer?

Júlia: Bom dia! Qual a sua profissão?

Felipe: Eu sou cozinheiro, mas sei fazer outras coisas também.

Júlia: Perto da minha casa tem um restaurante que está **precisando** de garçom. Se você está interessado, leve seu currículo lá.

Felipe: Eu quero muito! Obrigada pela ajuda.

- De nada. Boa sorte!

PRECISA-SE
Vendedor (a)
Deixar currículo na loja
ou enviar para
vagas@loja.com.br

**VAGAS DE
COZINHEIRO E
GARÇOM**
(ambos os sexos)

Construtora Liderança
CONTRATA
Engenheiro e Pedreiro
Enviar cv para
seleção@lideranca.com.br

Verbo **PRECISAR**

Eu *preciso*

Você
Ele/Ela *precisa*
A gente

Nós *precisamos*

Vocês
Eles/Elas *precisam*

*Preciso (de)...
Quero...
Procuo um/uma...*



1. Complete com o verbo **trabalhar**:

- Ele _____ restaurante italiano à noite.
- Ela é maquiadora e _____ salão de beleza pela manhã.
- Nós _____ farmácia da esquina.
- Elas não _____ loja, elas _____ casa.
- Você _____ padaria do bairro?
- A gente _____ mercado da Asa Norte.
- Eu e elas _____ shopping perto da rodoviária do Plano Piloto.

2. Crie pequenos textos com os dados dos personagens abaixo:

Carlos Perez, cubano, 42 anos, médico, posto de saúde

Maria Clara Santos, brasileira, dentista, centro de odontologia.

José Lima, colombiano, casado, engenheiro.

3. Complete com O, A, OS, AS:

_____ restaurante	_____ jornal	_____ consultórios	_____ construções
_____ estrada	_____ salão de beleza	_____ açougue	_____ parada de ônibus
_____ lojas	_____ mercado	_____ táxi	_____ hospitais
_____ escola	_____ problema	_____ casas	_____ shopping

4. Ligue as profissões com suas respectivas funções:

- | | |
|------------------------|--------------------------------|
| 1. jardineiro | () conserta carros e motos |
| 1. vendedora | (1) cuida das plantas |
| 2. mecânico | () defende direitos |
| 3. enfermeiro | () servi as mesas |
| 4. advogada | () corta cabelo |
| 5. auxiliar de cozinha | () limpa |
| 6. cabeleireira | () ajuda na cozinha |
| 7. motorista de ônibus | () cuida das pessoas |
| 8. faxineira | () dirige o ônibus |
| 9. Garçom | () vende produtos |

FALE SOBRE VOCÊ

Escreva sua profissão, local de trabalho e o que faz no seu trabalho.



**EDUCAÇÃO
INFANTIL**

3 aos 5 anos

- ✓ Creche
- ✓ Pré-escola

**ENSINO
FUNDAMENTAL**

6 aos 14 anos

- ✓ Alfabetização
– 1º ao 3º ano.

ENSINO MÉDIO

15 aos 17 anos

- ✓ 1º, 2º e 3º
ano.

**ENSINO
SUPERIOR**

A partir dos 18 anos

- ✓ Licenciatura,
Bacharelado e
Formação
tecnológica.

**ENSINO SUPERIOR
– PÓS-GRADUAÇÃO**

- ✓ Especialização
- ✓ MBA
- ✓ Mestrado
- ✓ Doutorado

- a. Ensino Tecnológico
- b. Ensino de línguas
- c. Curso de informática

Currículo (CV)

ANTÔNIO NASCIMENTO

DADOS PESSOAIS

Data de nascimento: 01 de novembro de 1986

Nacionalidade: Brasileiro

Telefone: (61) 82040937

E-mail: nicolauferben@gmail.com

FORMAÇÃO

- Ensino Médio completo

- Curso de Gastronomia incompleto

EXPERIÊNCIAS

2010-2013 – Auxiliar de cozinha – Restaurante
Comida da Vovó

2014- Cozinheiro – Restaurante *Petit Gateau*

IDIOMAS

Espanhol intermediário

Inglês básico

INFORMAÇÕES ADICIONAIS

Horário flexível

Curso básico de informática



DADOS PESSOAIS

Data de nascimento:

Nacionalidade:

Telefone:

E-mail:

FORMAÇÃO

EXPERIÊNCIAS

IDIOMAS

INFORMAÇÕES ADICIONAIS

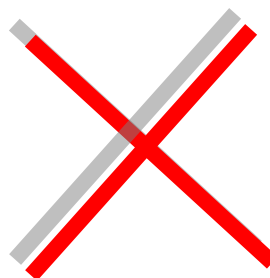
Trabalho formal x informal



Trabalho formal

- ✓ Carteira profissional assinada
- ✓ Salário
- ✓ Benefícios
- ✓ Aposentadoria
- ✓ Décimo Terceiro salário
- ✓ Hora extra remunerada
- ✓ Licença maternidade e paternidade
- ✓ Férias
- ✓ Seguro-desemprego

Trabalho Informal:



CARTEIRA DE TRABALHO	Documento obrigatório que registra a vida profissional dos brasileiros.
SALÁRIO	O salário mínimo no Brasil é de R\$ _____. ⁶⁹
BENEFÍCIOS	A combinar com a empresa, por exemplo: - Vale transporte, vale alimentação, convênio médico e odontológico.
APOSENTADORIA	Urbano: Homem: 65 anos / Mulher: 60 anos Rural: Homem: 60 anos / Mulher: 55 anos
13º SALÁRIO	Salário extra ao trabalhador no final de cada ano.
HORA EXTRA	Duração normal do trabalho: 8 horas diária / 44 horas semanais. Maior que essa duração, deverá receber horas extras: 50% superior à da hora normal.
FÉRIAS	Férias é o período de descanso anual. Após 12 meses de trabalho tem direito a férias.
SEGURO DESEMPREGO	O trabalhador com carteira assinada que trabalhou, no mínimo, 1 ano e 6 meses, terá direito ao seguro desemprego.


⁶⁹Pesquisar o valor atual.

EMPREGO – Onde procurar?

- ✓ CLASSIFICADOS
- ✓ AGÊNCIA DO TRABALHADOR (Setor Comercial Sul, Quadra 6, Lotes 10/11 - Brasília)
- ✓ INTERNET – SITES:
 - Sine: www.sine.com.br
 - Agência virtual do trabalhador: www.agenciavirtual.df.gov.br
 - Empregos em Brasília: www.empregosembrasil.com.br
 - Blog do emprego DF: www.empregodf.com.br
 - Emprego pra ontem: www.empregopraontem.com.br

Veja as oportunidades de trabalho. Complete os quadros com as informações corretas:

1. Atendente de loja




Atendente de loja

Confidencial | Brasília / DF - 1 vaga
Publicada em 17/09/2014

Dados da vaga

Descrição:	Irá dar suporte ao garçom no atendimento ao cliente. Conhecimento em informática.
Qualificação:	Proativo e dinâmico. Desejável experiência na função de atendente.
Formação:	Ensino Médio completo.
Local de trabalho:	Brasília / DF - 1 vaga

Salário:
A combinar

 [Veja média salarial](#)

Forma de contratação:
A Combinar

Benefícios:
A Combinar

Cargo:
Formação:
Salário:
Benefícios:
Local de trabalho:

2. Repositor

REPOSITOR - SHOPPING CENTER CONJ. NACIONAL BRASÍLIA
 RI HAPPY Brinquedos - Brasília, DF

Reposição de mercadorias.
 Manhã ou Tarde, necessário disponibilidade para trabalhar aos fins de semana e feriados
 Salario + vale transporte

Tipo de contrato: Temporário

[Indeed](#) - há 7 dias - [salvar vaga](#) - [bloquear](#)

» **Candidate-se Agora**

Por favor, leia as instruções sobre como se inscrever a vaga antes de se candidatar.

Candidate-se

Cargo:
Salário:
Benefícios:
Local de trabalho:



Recepcionista


Confidencial | Taguatinga / DF - 1 vaga
Publicada em 21/08/2014

Dados da vaga

Descrição:	Irá atender, transferir ligações, atender moto-boys, anotar recados e demais atividades na função.
Qualificação:	Desejável conhecimento intermediário do pacote office, bons conhecimentos em informática, vivência na área comercial e com atendimentos.
Formação:	Ensino médio incompleto.
Local de trabalho:	Taguatinga / DF - 1 vaga

Salário:

A combinar

 [Veja média salarial](#)

Forma de contratação:
A Combinar

Benefícios:
Vale Refeição
Assistência Médica
Assistência Odontológica

Dinâmica: Leve classificados para a sala de aula e peça aos alunos que procurem vagas compatíveis às qualificações deles.



Na segunda-feira eu não vou trabalhar
 É, é, é a
 Na terça-feira não vou pra poder descansar
 É, é, é a
 Na quarta preciso me recuperar
 É, é, é a
 Na quinta eu acordo meio-dia, não dá
 É, é, é a
 Na sexta viajo pra veraneiar
 É, é, é a
 No sábado vou pra mangueira sambar
 É, é, é a
 Domingo é descanso e eu não vou mesmo lá
 É, é, é a
 Mas todo fim de mês chego devagar
 É, é, é a
 Porque é pagamento eu não posso faltar
 É, é, é a

E quando chega o fim do ano
 Vou minhas férias buscar
 E quero o décimo-terceiro
 Pro natal incrementar
 Na segunda-feira não vou trabalhar
 É, é, é a

Eu não sei por quê tenho que trabalhar
 Se tem gente ganhando de papo pro ar
 Eu não vou, eu não vou
 Eu não vou trabalhar
 Eu só vou, eu só vou
 Se o salário aumentar
 É, é, é a

A minha formação não é de marajá
 Minha mãe me ensinou foi colher e plantar
 Eu não vou, eu não vou
 Eu não vou trabalhar
 Eu só vou, eu só vou
 Se o salário aumentar
 É, é, é a

Tô cansado...
 É, é, é a



Olá, meu nome é Martinho da Vila, sou cantor, compositor e sambista brasileiro.

Futuro imediato
IR (presente) + verbo
(infinitivo)

Eu vou trabalhar
Eu não vou trabalhar
Eu vou sambar
Eu vou buscar
Eu vou descansar



Verbo IR	
Eu	vou
Você	
Ele/Ela	vai
A gente	
Nós	vamos
Vocês	
Eles/Elas	vão

PRACTICANDO

1. Retire da música “Samba do trabalhador” as palavras que se referem a trabalho:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

2. O que significa a expressão “Papo pro ar”?

- trabalhar
 estudar
 descansar

3. Cite 3 objetivos para este ano:

Eu vou _____

CURIOSIDADE - A palavra MANGUEIRA pode ser:

<p>Mangueira</p> 	<p>Escola de Samba Mangueira</p> 	<p>Mangueira (árvore)</p> 
--	--	---

CULTURA

Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira é uma das mais tradicionais escolas de samba do Rio de Janeiro e uma das mais populares do Brasil. A cor da escola é verde e rosa.

