

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO SUL  
CAMPUS FELIZ**

**LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS E INGLÊS**

**ROSANI MARIA BAUMGARTEN**

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UM ESTUDO DE CASO  
SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA DE UM  
HAITIANO RESIDENTE NO MUNICÍPIO DE FELIZ/RS**

**FELIZ  
2024**

**ROSANI MARIA BAUMGARTEN**

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UM ESTUDO DE CASO  
SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA DE UM  
HAITIANO RESIDENTE NO MUNICÍPIO DE FELIZ/RS**

Trabalho de conclusão apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Feliz, no curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês, como requisito obrigatório para a conclusão do curso.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano da Silveira  
Pereira

**FELIZ  
2024**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a eu mesma, pois se não tivesse sonhado, acreditado e acima de tudo, lutado por esse objetivo, esse não seria alcançado.

Ao meu marido Alexandre e meu filho Christopher, por entender minhas angústias e anseios, e sempre me apoiar em minhas decisões.

Aos meus pais Otávio e Thereza, que sempre elogiaram o meu empenho e dedicação aos estudos.

Aos meus manos, em especial à minha irmã Rosmeri, por me mostrar que a vida é feita de acontecimentos paralelos, e que cada oportunidade é única, por mais que digamos que não temos tempo.

Aos meus mestres por terem me conduzido aos caminhos da docência com sabedoria e perseverança.

Ao meu orientador Cristiano por ter aceitado me conduzir nessa pesquisa, me dando seu apoio e me passando confiança nos momentos de desespero.

Às escolas, Maria Saturnina Ruscel, Professor Jacob Milton Bennemann, Alfredo Spier, e IFRS – *Campus Feliz*, por abrirem suas portas para que eu concluísse meus estágios.

E acima de tudo, ao Instituto Federal, que com seus cursos de qualidade, incentivando o docente nos caminhos do ensino, pesquisa e extensão, transforma seus estudantes em grandes profissionais para o mercado de trabalho.

A todos meu mais sincero Muito Obrigada!

## RESUMO

Sabe-se que a educação ocupa um lugar estratégico na vida e no cotidiano de todos, desde que ela foi inserida no campo dos direitos de cidadania e está sob o abrigo dos debates sobre justiça. Atribuímos à educação o papel de agir sobre os estigmas sociais e esperamos que ela torne as sociedades mais justas. A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, de forma que possibilite fatores suficientes na vida moral e econômica da Nação e desenvolver um espírito brasileiro e a consciência da solidariedade humana. Para tanto, sabemos que a língua se torna uma barreira intransponível quando não há assistência e acolhimento aos que chegam em nosso país, seja por motivos de busca por refúgio ou simplesmente por melhores condições de vida para os mesmos e suas famílias. Dessa forma a presente pesquisa busca investigar as necessidades linguísticas de um imigrante de origem haitiana, da cidade de Feliz – Rio Grande do Sul. A pesquisa foi semiestruturada, para a qual buscou-se informações de estudos anteriores, a fim de saber mais sobre a temática abordada; após isso foi entrevistado um homem de trinta e dois anos de origem haitiana, que vive há mais de dez anos no Brasil. Essa foi previamente combinada e agendada, e a entrevista foi realizada na casa da autora, tendo como objetivo saber a sua história e estratégias usadas para aquisição da língua portuguesa. Com esse estudo pretende-se levar o conhecimento ao poder público, a fim de contribuir para um melhor acolhimento dessas pessoas, para que possam exercer, além de seus direitos como cidadãos, seu trabalho profissionalmente e encontrar melhor qualidade de vida em nosso país.

Palavras chave: Imigrantes haitianos; Aprendizagem de língua portuguesa; Língua de Acolhimento.

## SUMMARY

It is known that education holds a strategic place in the lives and daily routines of everyone, especially since it became part of the field of citizenship rights and a subject of justice-related debates. Education is attributed with the role of addressing social stigmas, with the expectation that it will contribute to making societies more just. Education is a right for all and should be provided by families and public authorities, with the latter being responsible for ensuring access for both Brazilian citizens and foreign residents in the country, in a way that enables sufficient factors in the moral and economic life of the Nation and develops a Brazilian spirit and awareness of human solidarity. However, language becomes an insurmountable barrier when there is no support or welcome extended to those arriving in our country, whether they are seeking refuge or simply better living conditions for themselves and their families. In this context, the present study aims to investigate the linguistic needs of a Haitian immigrant living in the town of Feliz, in the state of Rio Grande do Sul. The research adopted a semi-structured approach, drawing on previous studies to deepen the understanding of the topic. Subsequently, a 32-year-old Haitian man, who has lived in Brazil for over ten years, was interviewed. The interview, scheduled in advance, took place at the author's home and aimed to explore his personal story and the strategies he used to acquire the Portuguese language. This study intends to provide insights to public authorities, in order to contribute to a better reception of these people, so that they can exercise, in addition to their rights as citizens, perform their professional roles, and achieve a better quality of life in our country.

Keywords: Haitian immigrants; Portuguese language learning; Host language.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** – Transcrição da entrevista.....54

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2.</b>	<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>9</b>
2.1	Objetivos específicos.....	9
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>11</b>
3.1	Aspectos sócio históricos do processo migratório.....	11
3.2	A língua de acolhimento.....	13
3.3	A Chegada dos Haitianos ao Brasil.....	15
3.4	Português para estrangeiros.....	21
<b>4</b>	<b>O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO.....</b>	<b>25</b>
4.1	O desafio de professores enquanto seres que acolhem.....	26
4.2	A importância da oferta de cursos de capacitação aos professores.....	29
<b>5.</b>	<b>BILINGUÍSMO .....</b>	<b>34</b>
5.1	A perda de uma língua.....	35
5.2	Bilinguismo cultural.....	37
5.3	Cultura e Desenvolvimento humano.....	40
5.4	Línguas em contato no contexto de interação.....	42
5.5	Desafio dos professores enquanto seres que acolhem.....	44
5.6	A Importância da Oferta de Cursos de Capacitação aos Professores.....	48
<b>6</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>50</b>
6.1	A Escolha do sujeito da pesquisa.....	50
6.2	Coleta e análise dos dados.....	50
<b>7.</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>51</b>
7.1	Análise dos dados.....	51
<b>8.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>58</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo analisar as estratégias linguísticas usadas por um imigrante de origem haitiana na aquisição da língua portuguesa como Língua de Acolhimento - PLAc no Brasil, mais especificamente, na região que circunda a cidade de Feliz, Rio Grande do Sul. Considerando a língua de suma importância para a comunicação desses indivíduos e suas famílias, a fim de melhorar com isso a sua inserção na comunidade em que vivem, bem como suprir suas necessidades básicas, como, ir ao médico, fazer compras e conseguir serem inseridos no mercado de trabalho.

Para uma melhor compreensão nos apegamos em alguns conceitos estudados por outros autores, acerca do significado de alguns objetos do nosso estudo, português como língua de acolhimento. Como podemos ver na seção 2.1 Aspectos sócio históricos do processo migratório, o qual mostra um pouco da história da imigração, enquanto na seção seguinte 2.2 A Língua de Acolhimento, podemos compreender o que é a importância desse termo aos recém chegados, e por fim, 2.3 A Chegada dos Haitianos ao Brasil, mostrando quando e porquê virem para o Brasil, sendo este público o alvo da nossa pesquisa.

Com a grande demanda por ajuda aos imigrantes em situação de refúgio, cresce na mesma proporção demandas por políticas públicas para atender a essa população, sendo necessária uma série de medidas como: educação, trabalho, saúde, entre outras, que são direitos dos imigrantes e refugiados, conforme Ferreira *et al* (2019, p. 17).

Ainda no capítulo 5 abordaremos alguns conceitos de línguas, como Língua Materna, Segunda Língua, Língua Estrangeira, Língua de acolhimento, bem como a importância da língua portuguesa no acolhimento e inserção de estrangeiros nas universidades públicas, bem como os desafios enfrentados por professores ao trabalhar com esse público, falta de recurso e capacitação por exemplo.

Já no capítulo 6, iremos abordar questões acerca de bilinguismo, sua definição, o que isso afeta na vida dos imigrantes, como o bilinguismo se coloca culturalmente, qual o impacto da perda de uma língua e como isso ocorre. Serão abordados também o que são as línguas em contato no contexto de interação, qual

a relação com a função comunicativa, sendo a língua um fato social segundo Labov (2008, p. 16).

Pensando em melhorar o futuro de imigrantes e suas famílias este estudo teve início, apropriando-se de alguns pensamentos de Mário Cortella (2014, p. 11), este é o compromisso de cada ser em busca da docência, independente se sua consciência ou vontade, é pensar o porquê de existir, ele diz que o futuro está sendo gestado e parido pelos profissionais da educação, e só depende destes repensar e agir para que novas atitudes aconteçam.

Após o referencial teórico partiu-se para a entrevista da pesquisa, para a qual escolheu-se um imigrante de origem haitiana que vive a mais de 10 anos no Brasil, na ocasião SL<sup>1</sup> relatou a sua história como imigrante; de como chegou aqui no país; como foi recebido pelas pessoas; o que ele sabia sobre a língua portuguesa; e o mais importante que é o nosso problema de pesquisa, quais foram suas estratégias de aquisição da nova língua.

Foi por conta da inquietação da pesquisadora ao ver o trabalho informal de muitos desses cidadãos nas ruas de sua cidade, que, por não saberem falar a língua portuguesa não conseguem ser inseridos no mercado de trabalho, bem como seguirem suas vidas com dignidade, ou seja, sem precisar de outros para fazer suas necessidades diárias; como ir ao médico, ao supermercado, à farmácia, entre outras.

## 2. OBJETIVOS

O estudo a seguir investiga as estratégias de aquisição de outra língua, nesse caso, o português como língua de acolhimento, por um imigrante de origem haitiana que vive a mais de dez anos no Brasil.

### 2.1 Objetivos específicos

Estudar as estratégias para aquisição da língua portuguesa, utilizadas por um estrangeiro, imigrante de origem haitiana que vive na cidade de Feliz a mais de dez

---

<sup>1</sup> SL – Será assim chamado o entrevistado dessa pesquisa.

anos, com entrevista semiestruturada de forma direta, previamente agendada e executada na casa da autora. Anteriormente à entrevista, é feito um embasamento teórico sobre o tema abordado, posteriormente, são analisadas as estratégias que o imigrante usou para aprender a língua portuguesa assim que chegou ao Brasil.

Após ter o conhecimento dos meios usados, levar-se-á ao poder público para que saibam da importância do acolhimento, através da língua, a fim de ofertar mais e melhores cursos para atender essa necessidade linguística.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção serão apresentados alguns conceitos estudados por outros autores, acerca do significado de alguns objetos do nosso estudo, português como língua de acolhimento. Como podemos ver na seção 2.1 Aspectos sócio históricos do processo migratório, o qual mostra um pouco da história da imigração, enquanto na seção seguinte 2.2 A Língua de Acolhimento, podemos compreender o que e a importância desse termo aos recém chegados, e por fim, 2.3 A Chegada dos Haitianos ao Brasil, mostrando quando e porquê virem para o Brasil, sendo este público o alvo da nossa pesquisa.

#### 3.1 Aspectos sócio históricos do processo migratório

O fenômeno migratório faz parte da história da humanidade, os seres humanos sempre viajavam sozinhos ou em grupos, sejam para buscar melhores condições de vida ou até mesmo para fugir de conflitos ou perseguições (Rodrigues, 2019 p. 6), havendo, portanto, comunicação entre indivíduos.

Rodrigues (2019, p. 10) afirmam que o uso da palavra “migrante” costuma designar a pessoa ou indivíduo que se desloca; já refugiado tem um significado ainda maior.

##### Quem são os refugiados

São todos os homens e mulheres (incluindo idosos, jovens e crianças) que foram obrigados a deixar seus países de origem por causa de um fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, por pertencer a um determinado grupo social ou por suas opiniões políticas. (Jubilut, 2007 p. 2)

##### Quem são os migrantes?

São todas as pessoas que deixam seus países de origem com o objetivo de se estabelecer em outro, de forma temporal ou permanente. Os migrantes têm, em geral, motivações sociais e econômicas, pois fogem da pobreza ou do desemprego e buscam melhores condições de vida, como melhor acesso a trabalho, saúde e educação. (Jubilut, 2007 p. 2)

Dessa forma, a imigração acontece quando uma parcela da população sai de seu local de origem e pede refúgio em outro, seja por motivos de guerra, ou perseguição por intolerância ideológica e/ou religiosa. De acordo com Jubilut (2007 p.2-3), a prática de acolher refugiados não é tão somente um ato de solidariedade,

mas, sim, é caráter humanitário, o qual vem sendo construído por décadas. Pode ser visto como um sistema de proteção aos direitos humanos construído de forma gradual, afirmando a importância de cada conquista a fim de responder às necessidades das vítimas.

A busca pela aprendizagem de língua estrangeira tem um significado diferente quando tratamos de migração forçada. Conforme Grosso (2010,p.62), o ensino de uma língua só fará sentido se apresentar algo ao migrante que lhe seja útil à comunicação, ou seja, muito mais do que aprender uma nova língua, é uma questão de sobrevivência e, acima de tudo, de dignidade:

O público migrante desloca-se entre países ou continentes, fixando-se de forma permanente ou temporária, neste contexto, o ensino da língua de acolhimento só fará sentido se apresentar algo que lhes seja útil à comunicação em língua(s), um tipo de abordagem plurilíngue pluricultural, com estratégias de comunicação intercultural, em que serão abordadas várias línguas e culturas (Grosso, 2010 p.62)

Conforme Souza et al (2021) p. 9, apesar de os imigrantes e refugiados terem seus direitos garantidos, muitos dos indivíduos desconhecem tais direitos, e acabam aceitando um tratamento um tanto degradante por parte de muitos governantes e até mesmo pela mídia, que, por vezes, usa palavras metafóricas ofensivas para se referir aos imigrantes que pedem refúgio.

O Brasil é um país que conta com um histórico de migração de várias nacionalidades, contudo, não há políticas públicas capazes de suprir a necessidade de acolhimento da crescente demanda de imigrantes que chegam. Assim, essa tarefa vem sendo desempenhada por outras organizações não governamentais:

Há, sim, medidas esparsas que nos dão alguma esperança de a situação vir a melhorar, como: iniciativas locais; a inclusão da pauta da migração nas políticas públicas da cidade de São Paulo, repercutindo na criação do programa Portas Abertas; e algumas diretrizes para a educação básica adotadas recentemente pelo governo federal através do Parecer CNE/CEB nº 1/2020, que regulamenta a inclusão de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. (Souza et al, 2021, p. 10).

São milhões de pessoas no mundo todo, que por várias razões são forçadas a deixarem seus países de origem para viverem em uma terra desconhecida, muitos deles nem sequer têm registro legal, ficando ainda mais difícil levar uma vida digna em sociedade e necessitam da ajuda de terceiros para tal. Nesse sentido, a língua é uma das necessidades primordiais para a comunicação em todos os sentidos, seja

para conseguir um trabalho, fazer compras, atendimento de saúde, matricular os filhos em escolas, entre outros (Souza et al, 2021, p. 11).

### 3.2 A Língua de Acolhimento

Conforme o dicionário Luft (1999 p. 37), o significado da palavra *acolher* é o mesmo que *dar abrigo, aceitar (opiniões e ideias), dar refúgio*. Nesse mesmo sentido a palavra *acolhido(a)* significa a ação ou modo de acolher, que recebe acolhimento.

Para Ramos (2021 p. 233), a Língua de Acolhimento (LAc) é aquela que se usa para receber os imigrantes, ela pode ser a Língua Adicional do recém chegado que, muitas vezes já é plurilíngue, ou seja, este já tem a L1, L2, L3... Para conceituar bem o termo Grosso (2010, p. 74) diz de maneira mais explícita:

Sintetizando, o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (Grosso 2010, p. 74).

A língua de acolhimento (LAc), também pode ser a língua Adicional (LA) para alguns imigrantes, a língua com a qual o sujeito e sua família irão (con)viver no país que chegaram, porém o conceito de LA é um pouco mais abrangente, conforme Ramos (2021, p. 233) nos mostra em:

“Língua Adicional – LA”, que já vem sendo usada na literatura sobre língua não-primeira, mas que ainda provoca discussão por aqueles que se valem de terminologia tradicional. Retomam-se termos como língua estrangeira – LE e o escalonamento L2, L3, L4, para discussão de sua impropriedade em determinados contextos. Situam-se outros como “Língua de Acolhimento – LAc” e de “Língua de Herança – LH”, em paradigma que atende às novas demandas de um mundo migratório (Ramos 2021, p. 233).

A partir dessas percepções, pensando-se nessa necessidade de acolher, Ferreira, et al (2019 p. 13) viajaram para diversos países na busca por estratégias de acolhimento, visto que há uma grande carência de material didático para atender a esse público específico os imigrantes e refugiados. A ideia surgiu durante uma viagem de férias pela Turquia, quando a autora vivenciou experiências de colegas

da Universidade Tessália na Grécia, realizando experiências com crianças, em uma escolinha mantida pela UNHCR/ ACNUR<sup>2</sup> em um campo de refugiados em Atenas.

Vale destacar que no Brasil as políticas públicas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) são pontuais, deixando essa tarefa para outras instituições não governamentais, parecendo assim que, o acolhimento seja uma caridade, e não um direito dos cidadãos em situação migratória (Ferrera et al, 2019, p. 18).

Conforme Souza (2021 p. 12), por mais que reconheçamos a importância de uma Língua de Acolhimento, esta vai muito além de vários conceitos linguísticos e didáticos, pois é necessário que tenha conhecimento do público-alvo, do histórico sociolinguístico de cada indivíduo, para que se possa assim se embasar pelas didáticas mais adequadas, inserindo essa consciência no educando da língua aos estrangeiros, para que estes possam suprir as suas necessidades linguísticas no novo país.

Até 2019 haviam em torno de 75 milhões de migrantes em todo o mundo, destes, apenas 29,6 milhões receberam o reconhecimento como refugiados<sup>3</sup>, o restante fica aguardando e vivendo na ilegalidade, tendo que buscar trabalhos informais para sustento próprio e de suas famílias, o que pode levar a problemas sérios, como a desnutrição, por exemplo, sendo a insegurança alimentar um dos maiores fatores de migração de pessoas, que normalmente se deslocam para os países vizinhos, em torno de 85% alojados em países em desenvolvimento (Souza, 2021 p. 10).

Na Europa, Portugal foi um dos pioneiros na busca por acolhimento de seus imigrantes, foi intensamente marcada por mais de três décadas, em razão do contato com populações de várias nações. Isso se tornou um grande desafio para os portugueses e, mais tarde, para outros países, como, França e Alemanha (Gosso, 2010 p. 64).

No espaço de algumas décadas, a Europa se tornou cada vez mais multilíngue, quando começam a surgir alguns conceitos com as reinterpretações,

---

<sup>2</sup> Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados ou Agência da ONU para Refugiados é uma agência da ONU que atua para assegurar e proteger os direitos das pessoas em situação de refúgio em todo o mundo. (ACNUR, 2024)

<sup>3</sup>Refugiados: Qualquer pessoa que, devido a uma agressão, ocupação externa, dominação estrangeira ou a acontecimentos que perturbem gravemente a ordem pública numa parte ou na totalidade do seu país de origem ou do país de que tem nacionalidade, seja obrigada a deixar o seu lugar de residência habitual para procurar refúgio em outro lugar fora do seu país de origem ou de nacionalidade (Agência da ONU para Refugiados, 2011, p. 8).

desencadeadas por situações socioeducativas, como é o caso de “língua de acolhimento”, termo que surgiu como uma designação relacionada a um programa criado em Portugal em 2011, dando início ao curso de Português exclusivamente direcionado a imigrantes adultos, sendo este um grande objeto de estudos e reflexão até os dias atuais (Grosso, 2010 p. 64)

A fim de regulamentar a prática docente, criou-se na Europa o QECR – Quadro Europeu Comum de Referência, capaz de estabelecer uma ponte de comunicação entre profissionais que trabalham na área das línguas vivas na Europa, provenientes de vários sistemas educativos. Ou seja, este quadro foi criado para mostrar que o multilinguismo na Europa não depende somente das línguas europeias, mas também das línguas trazidas pelos imigrantes (Ferreira, 2019 p. 65)

Seguindo essa mesma linha criou-se na Alemanha (*Deutsch als Zweitsprache, DaZ*) o Alemão como segunda língua, especializado em língua para refugiados; também na Alemanha foi criado o projeto *MitStudieren*, uma rede de apoio a alunos refugiados que estão se preparando para fazer uma prova de proficiência de língua alemã e entrar na universidade, usando justamente o QCRE como referência (Ferreira et al, 2019 p.9 -10). Já fora da Europa, em uma missão no Chile, Ferreira et al (2019 p.10) destaca um exemplo criado no país com o mesmo propósito, o *Español para Migración* (Espanhol para migração), cujo público-alvo foram imigrantes haitianos.

Partindo das várias experiências pelo mundo, a pesquisadora Ferreira et al (2019 p. 11), também iniciou vários projetos pelo Brasil. Um dos programas pioneiros foi o “Escola sem Fronteiras”, de Contagem, em Minas Gerais em 2017, ao qual tinha como público-alvo, na maioria haitianos e venezuelanos. Os cursos eram ministrados com a intenção de prepará-los para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como para o mercado de trabalho. O acolhimento aos estudantes estrangeiros era feito por meio de aulas de teatro, apoio com atividades lúdicas, ensino de leitura, entre outras possibilidades. Em virtude desse projeto e de outros semelhantes, na seção seguinte abordaremos a chegada de imigrantes haitianos ao país, razão da criação desses projetos de ensino de língua e objeto de estudo deste trabalho.

### 3.3 A Chegada dos Haitianos ao Brasil

Tartaglia e Burgeile (2015, p. 45) apontam que a imigração haitiana chega de forma mais intensiva no Brasil no ano de 2010, em virtude de um terremoto que destruiu parte do Haiti. Na época em que aconteceu a catástrofe, o país já era considerado pobre no contexto socioeconômico; o terremoto não causou só morte, mas também a mutilação de milhares de pessoas, destruindo escolas, hospitais e vários outros prédios na capital Porto Príncipe e em cidades próximas. Isso deixou um rasto de prejuízos materiais, humanos, sociais e econômicos, fazendo com que grande parte da população emigrasse para outros países com a intenção de reconstruírem suas vidas.

No Brasil, a porta de entrada foi a região norte, mais precisamente pelos estados do Acre e Amazonas, no entanto a capital do estado de Rondônia, Porto Velho, também serviu como rota de passagem, bem como local de permanência de muitos imigrantes, cujo propósito eram encontrar trabalho nas construções de usinas hidroelétricas do Rio Madeira (Tartaglia e Burgeile, 2015,p 45).

Contudo, é importante salientar que a imigração haitiana não se limitou apenas aos estados do Acre, Amazonas e Rondônia, e se espalhou pelas regiões Centro-Oeste e Sul do Brasil. Dessa forma, o que mais preocupa as autoridades é a grande concentração de haitianos na cidade de Porto Velho, os quais necessitam de grande ajuda humanitária, despertando na comunidade local, assim como nos órgãos governamentais, um sentimento de solidariedade com o objetivo de inserir desses imigrantes na sociedade em Rondônia (Tartaglia e Burgeile, 2015,p 45).

Entende-se portanto, que a língua é um dos fatores de inclusão desses imigrantes haitianos à sociedade brasileira. Conforme Grosso (2010, p.63), é importante salientar o conceito de primeira língua para a socialização, a qual é adquirida geralmente dentro do seio familiar. A língua materna (LM), é assegurada como: *“língua nativa do sujeito a que foi adquirinda naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso”* (Grosso, 2010, p. 63). Já a língua estrangeira (LE) deixa de ser a língua de socialização para ser a língua de mundividência de outra sociedade que não é a sua *“língua não nativa do sujeito por ele aprendida com maior ou menor grau de eficiência”* (Grosso, 2010, p. 63). Porém a curiosidade e a necessidade pela língua

do outro intensificam também a necessidade na busca de métodos de ensino mais adequados para essa população.

Visto que os haitianos precisam ser inseridos na nossa sociedade, é imprescindível a necessidade de domínio da Língua Portuguesa. É esse o objetivo dessa pesquisa, isto é, analisar as estratégias na busca da língua portuguesa como língua de acolhimento, visto que a grande maioria dos haitianos no país é bilíngue, falante de crioulo de base francesa, bem como o francês como segunda língua oficial e alguns ainda falam inglês por terem morado em algum país em que o inglês é o idioma (Tartaglia e Burgeile, 2015,p 50). Segundo esses autores:

No Haiti, cerca de 5% da população fala francês, língua utilizada na administração (Governo) e usada pela elite haitiana. Porém, 100% da população haitiana fala o crioulo, que se constitui em primeira língua para essa comunidade idiomática. Apesar de sua posição social de língua oficial alcançada há pouco tempo, o crioulo não é um idioma de prestígio no Haiti, tendo o francês ocupando este status. (Tartaglia e Burgeile, 2015,p 50)

O fato da proximidade linguística da segunda com a terceira língua facilita o processo de aquisição da língua de acolhimento (LA). Muitos imigrantes aprenderam a língua portuguesa (LP) em ambientes informais (igrejas e cultos religiosos), porém poucos sabem escrever corretamente (Tartaglia e Burgeile, 2015,p 51).

Tartaglia e Burgeile (2015 p. 48) reforçam o quão importante é a língua na vida social e profissional dos haitianos, sendo a aquisição da língua portuguesa uma condição para a permanência desses imigrantes no Brasil:

Nesse sentido, aprender a língua portuguesa, para os haitianos, foi e é uma condição para integração e permanência no Brasil, visto que os brasileiros, nesse caso, os porto-velhenses não estavam preparados para receber essa leva de imigrantes. Assim, a aquisição da LP subsidiará o contato social dos imigrantes haitianos com os brasileiros, favorecerá a inserção no mercado de trabalho, pois, segundo os próprios haitianos, o principal interesse, pelo Brasil, era conseguir trabalho para ajudar a família que ficou no Haiti (Tartaglia e Burgeile, 2015,p 48).

Na mesma pesquisa em Porto Velho, de cunho qualitativo, foram entrevistados doze haitianos bilíngues, que declararam residir em Porto Velho. Nesse estudo:

a coleta dos dados foi realizada pelas ruas da cidade, praças e casas onde havia a concentração de haitianos. Entrevistamos doze pessoas, entre elas, uma mulher e onze homens. O critério utilizado para a escolha dos

informantes foi o voluntário, ou seja, entrevistamos aqueles que aceitaram participar da pesquisa. A faixa etária dos informantes variou entre vinte e quarenta e quatro anos. O nível de escolaridade também oscilou entre não alfabetizado e ensino superior completo (Tartaglia e Burgeile, 2015,p 49).

Conforme a pesquisa, alguns deles moravam há pouco tempo no Brasil, outros já estavam há mais de um ano, sendo assim compreendem melhor o idioma, o que facilitava a comunicação com os brasileiros. Havia também diferentes graus de escolaridade, desde analfabetos até indivíduos com nível superior de ensino (Tartaglia e Burgeile, 2015,p 49).

Ademais, a pesquisa de Ferreira *et al.* (2019 p. 174) sobre a importância do acolhimento de imigrantes de origem haitiana, revela como a nossa cultura enriquece com a influência do seu idioma, mostrando, assim, que o ensino de língua portuguesa para o povo haitiano tem nos proporcionado um conhecimento mais amplo em relação à sua história e cultura, tornando o acolhimento através da língua portuguesa, dissociável do crioulo haitiano.

As leituras teóricas sobre o crioulo, as aulas práticas, o convívio, o nosso aprendizado do crioulo e os diálogos foram etapas do nosso “mergulho cultural” na cosmovisão haitiana. É certo que não temos a audácia de nos arvorar como conhecedores ou intérpretes da cultura haitiana, contudo, o que queremos dizer é que esse “mergulho cultural” foi necessário para que pudéssemos desenvolver as aulas no âmbito do projeto de extensão e, ao mesmo tempo, realizar pesquisas com base na interlocução com os agentes desse processo, os haitianos e haitianas. Essa imersão cultural e linguística nesse contexto vivenciado em Porto Velho desde 2011, dotou-nos da certeza da relevância dessa prática para o acolhimento dos imigrantes e para o aprendizado do português brasileiro (Ferreira et al, 2019, p. 175)

Os autores enfatizam que o ensino de uma língua adicional não é somente ensinar a língua, mas, sim, uma imersão na cultura dos imigrantes, contribuindo para a integração e a imersão desses em nossa cultura e, conseqüentemente, nós imergindo na cultura deles (Ferreira et al, 2019, p. 175).

A história da imigração em busca de refúgio começou a ganhar forças a partir da Revolução Francesa; na época essa corrente migratória foi negativamente vista em virtude de alguns migrantes se aproveitarem da situação para conseguir proteção a criminosos de Guerra. Mas, após a Guerra Mundial, a questão de refúgio tomou proporções gigantescas, e milhões de pessoas eram forçadas a deixar suas terras para fugir da perseguição nazista, conforme balanço do Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR) de 2015 (Bernardo 2016, p. 17).

Consoante Bernardo (2016, p.17), o Brasil teve um aumento considerável no pedido de refúgio na última década. A crescente demanda pelo ensino da nossa língua, fez com que fosse criado um projeto chamado *Português como Língua de Acolhimento*, ministrado com base na necessidade de proporcionar a integração social desses grupos, os quais são acolhidos por meio da língua do país que os recebe, visto que a grande barreira para a integração dessa população é linguística, o que poderá evitar até mesmo eventuais mal-entendidos, e reduzindo, assim, o preconceito entre quem chega e quem acolhe (Bernardo 2016 p.17).

No Brasil os órgãos CONARE<sup>4</sup>, Cáritas<sup>5</sup> – Rio de Janeiro e São Paulo e o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH)<sup>6</sup> estão trabalhando intensamente para atender as necessidades trazidas por pessoas em situação de imigração ou refúgio, até mesmo no que é pertinente à língua portuguesa, de forma que esses indivíduos possam se integrar na sociedade de maneira mais satisfatória, pois não saber o idioma da terra de acolhimento é um grande impedimento para que exerçam a sua cidadania com dignidade (Bernardo 2016, p.18-19).

Outro grande problema está relacionado ao ensino superior: as universidades não oferecem condições para que imigrantes participem de cursos de línguas, uma vez que não oferecem horários alternativos e gratuidade geralmente os cursos de graduação não são pensados e elaborados especificamente para tal público (Bernardo 2016 p. 19).

Foi pensando nessas condições que a autora almeja estender a ideia do ensino de português como língua estrangeira (PL2) para o conceito de *língua de acolhimento*, feito por meio de formulação de material didático específico a ser utilizado nos cursos de português para refugiados, usando esse como uma estratégia de apoio para a integração dessa população ao mercado de trabalho e à

---

<sup>4</sup> O Comitê Nacional para os Refugiados é um órgão colegiado, vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, que delibera sobre as solicitações<sup>17</sup> de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil. (GOV.BR, 2024)

<sup>5</sup> A Caritas Internacional é uma confederação de 165 organizações humanitárias da Igreja Católica que atua em mais de duzentos países. Coletiva e individualmente a sua missão é trabalhar para construir um mundo melhor, especialmente para os pobres e oprimidos. (CATÓLICA, 2024)

<sup>6</sup> O Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH) é uma associação sem fins lucrativos, de caráter filantrópico, vinculada à Congregação das Irmãs Scalabrinianas. Foi fundada em 1999 em Brasília (Distrito Federal) por Ir. Rosita Milesi, Maria Luiza Shimano e Pe. Virgílio Leite Uchoa. (GUNGA, 2024).

sociedade, contribuindo também para outras políticas de ensino de língua no Brasil (Bernardo 2016, p. 20).

Conforme Bernardo (2016, p. 21), a intenção do curso é mostrar uma preocupação com a interculturalidade; o acesso à língua é além de uma estratégia para facilitar a integração, o encontro ou desenvolver a comunicação cultural. A língua deve apresentar-se como base de um projeto político de transformação social, sendo que o aspecto intercultural está apoiado nas diversas situações pela relação entre as diferentes culturas e identidades.

Como módulo de acolhimento, o curso em si representa muitas vezes o primeiro contato entre estes estudantes e o aprendizado da língua formal; o foco do curso está mais voltado ao desenvolvimento de algumas competências específicas. (Bernardo 2016, p. 21).

Em virtude desse projeto de língua de acolhimento, é importante saber que o Brasil assumiu o compromisso internacional de fornecer proteção aos refugiados, os quais vêm em busca de proteção e sustento, próprio e de suas famílias. Para isso, é imprescindível que os imigrantes façam uma solicitação formal de refúgio, a fim de que possam usufruir do direito ao trabalho, bem como acesso à saúde e educação (Godoy 2010, p. 6)

Segundo a ACNUR, os pedidos de refúgio no Brasil podem ser feitos a qualquer momento da estada do imigrante no país, porém recomenda-se que este seja feito assim que ingressarem, devendo procurar um posto da Polícia Federal ou Aduaneiro, onde preencherão um formulário e serão entrevistados, tendo direito à tradução ou interpretação na sua língua, caso não fale português e levará consigo o protocolo de requerimento. Após, será encaminhado um Termo de Declaração ao CONARE, o qual irá avaliar através de entrevista; se a decisão desse órgão for positiva, o requerente poderá receber seu Registro Nacional de Estrangeiro (RNE), que será o seu documento de identidade; caso ele não seja reconhecido como refugiado, ele terá o prazo de 15 dias para apresentar recurso (Godoy 2010, p. 9).

Na mesma vertente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), os direitos humanos garantem a educação aos imigrantes, conforme nos mostra Grosso (2010, p.70) em seu estudo:

Também no âmbito da missão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) se encontra “a expansão e a melhoria da qualidade da educação, como direito fundamental do indivíduo e instrumento essencial para uma política de diálogo entre os cidadãos e os Estados” O que remete para os direitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual “a educação deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos raciais e religiosos” (Art. 26). Assuntos que têm sido objeto de reflexão na agenda do debate político e público europeu sobre a imigração (Grosso 2010, p.70)

É importante destacar que, embora seja de direito do imigrante em situação de vulnerabilidade receber o aprendizado na língua portuguesa, devemos levantar questões acerca do preparo dos profissionais para atuarem nessa área, bem como a ausência de políticas públicas específicas e concretas no que diz respeito ao ensino de Português como Língua de Adicional (PLAc Efetivo). A respeito disso, Ferreira *et al* (2019, p. 19) afirma:

[...] à formação docente específica e adequada e à valorização do trabalho desses professores, deixando para trás um sistema que seja majoritariamente baseado no voluntariado que, fácil e equivocadamente, pode contribuir para significar o ensino de PLAc como uma área de “prática de caridade”, um mero assistencialismo (Ferreira et al, 2019, p. 19)

Por fim, embora a Constituição Federal brasileira trate da educação como sendo direcionada ao ensino básico, o Art. 205 é mais global abrangendo todos os públicos

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, BRASIL, 1988, p.123).

A partir do que foi exposto nesta seção, pode-se evidenciar as dificuldades enfrentadas por um migrante, sendo ele refugiado ou não, enfrentam as mesmas dificuldades, embora estejam amparados por lei nacional e internacional, mas em busca de um objetivo em comum, um lugar melhor para se viver. Nesse sentido um acolhimento através da língua se mostra muito necessário, apesar de várias dessas pessoas já serem bilíngue ou até mesmo multilíngues, como veremos na seção seguinte.

#### 3.4 Português para estrangeiros

Conforme vimos no capítulo anterior, é grande a demanda por ajuda aos imigrantes em situação de busca por refúgio; na mesma medida, a demanda por políticas públicas para essa população também cresce, sendo necessária uma série de medidas, como educação, trabalho e saúde, que são direito dos refugiados. (Ferreira et al, 2019, p. 17)

De acordo com Ferreira *et al* (2019, p. 18), somente ter esses direitos não são o suficiente para a inserção digna desses indivíduos na sociedade, algumas das dificuldades enfrentadas no dia a dia dessa população são: a falta de emprego ou subempregos, pois são impossibilitados de atuarem em suas áreas de formação por não conseguirem validar seus diplomas, uma política de educação para estrangeiros, pois o Brasil não possui uma política de ensino de português como língua de acolhimento, sendo este papel desempenhado por organizações não governamentais e associações religiosas, na maioria das vezes por trabalho voluntário de professores nem sempre capacitados para atuar nessa área; e o preconceito linguístico.

Ainda conforme o mesmo estudo, são mais de 85 mil haitianos que deixaram seu país em busca de acolhimento no Brasil. Embora este público não se enquadre como refugiados, essa população demanda atenção. Assim, pensando em facilitar a vida acadêmica desse público, várias Instituições de Ensino Superior (IES) elaboraram um processo seletivo especial, mesmo assim, muitas instituições requerem desses estudantes o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que dificulta o ingresso em virtude da barreira linguística, visto o distanciamento entre o nosso ensino e o ensino no seu próprio país (Ferreira et al, 2019, p. 18-19).

Conforme Bernardo (2016 p. 1-2), o ensino de língua portuguesa no contexto de acolhimento vem sendo um desafio totalmente novo, visto que o perfil dos aprendizes é totalmente diferente. Esses jamais poderão ser vistos como um estudante comum, diante disso, o ensino da língua portuguesa começa a ter um complicador: um público muito mais específico, que vai muito além dos dados pessoais do estudante, como gênero, idade e formação por exemplo, mas também, do grupo linguístico a que pertencem, bem como o que precisam para atingir um certo nível de proficiência. Todas essas particularidades requerem uma nova investigação acerca do perfil dos estudantes, muito além da proficiência na língua, uma vez que disso depende a sua sobrevivência no país que acolhe.

É importante contextualizar o conceito de línguas neste trabalho. Língua materna (LM) consiste na primeira língua qual o sujeito teve contato, a qual foi adquirida naturalmente ao longo da infância. A segunda língua (L2) é a língua da sua segunda socialização; e língua estrangeira (LE) é a língua de outra sociedade que não a da sua origem. Segundo Grosso (2010 p. 61, 62, 63) nós seres humanos somos movidos pela curiosidade pela língua e a cultura do outro, na busca por algo totalmente novo, mas que é uma história bastante antiga.

O termo “língua estrangeira” é bastante é politicamente marcado nos contextos coloniais, pelo fato de que a única língua reconhecida na época da colonização era a do colonizador; portanto, há quem evite esse conceito, sobretudo indica que é a língua não nativa do sujeito, que deve ser aprendida e ensinada conforme procedimentos metodológicos diversos, lançando, assim, seu ensino e aprendizagem que não condizem com o caso dos imigrantes forçados (Grosso 2010, p. 64).

Conforme Grosso (2010, p. 69) um grande problema que os imigrantes enfrentam ao chegar no país é a barreira linguística; por conta disso, é muito comum perceber mal entendidos por conta de preconceitos de quem acolhe a quem chega. Para isso em Portugal para os recém chegados, houve a criação de um conceito chamado “Língua de Acolhimento”, a fim de que pudessem estabelecer relações com o país acolhedor.

O que mais difere esse público dos demais é a rapidez com que tenham que se adaptar ao país que os acolhe. Diante da nova realidade linguístico-cultural, assim, o Brasil passa a acolher esse público e lhes ensinar português, e por isso deve estabelecer competências a fim de atenderem às expectativas do país que os acolheu. Desse modo, o país escolhido deve estudar o melhor processo de ensino-aprendizagem aos recém chegados, para que esses se sintam integrados à sociedade (Bernardo 2016, p. 3).

Seguindo esse contexto, o projeto Pró-Imigrante foi criado, com o intuito de ajudar refugiados e outros imigrantes que se encontram em situação de vulnerabilidade e desejam uma vaga em universidades através da preparação para a prova do ENEM<sup>7</sup>. O projeto foi desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O curso engloba os mais variados campos do conhecimento, é

---

<sup>7</sup> Exame Nacional do Ensino Médio

ofertado gratuitamente e tem duração de março a outubro. Os profissionais atuantes são voluntários com formação ou formação em andamento nas respectivas áreas (Ferreira *et al* 2019, p. 65-66).

O curso foi criado em 2015, e conta com o apoio da DRI<sup>8</sup> e da UFMG<sup>9</sup>. Embora esteja vinculado à referida instituição as aulas são efetuadas em uma sala disponibilizada pelo Colégio Técnico (Coltec), dentro do próprio campus da UFMG. Nas primeiras edições do curso, as turmas eram bem pequenas, entre três ou quatro alunos haitianos, em 2018, houve a matrícula de dois venezuelanos a explicação do baixo número de estudantes se dá pela dificuldade de deslocamento ou de custear esse transporte até o local do curso. (Ferreira *et al*, 2019, p. 65)

Segundo Ferreira *et al* (2019, p. 66), a elaboração de materiais didáticos de cada disciplina é feita pelo professor da sua respectiva área, com base em exames anteriores. A disposição desses materiais aos alunos é feita através de fotocópias, e-mails, entre outros recursos. Como a grande maioria dos estudantes não dispõe de tempo para estudar em casa por trabalharem em turno integral, a maioria das atividades é feita em sala de aula.

Ainda nesse estudo, os autores apontam que esse curso foi elaborado levando em consideração que o ENEM foi projetado para falantes nativos da Língua Portuguesa, com isso os não nativos, teriam maiores dificuldades na realização das provas das mais diversas áreas do conhecimento, impactando assim, na possibilidade de ingresso desse público em IES federais (Ferreira *et al*, 2019 p. 66).

Visto que o grande objetivo do ENEM é democratizar as oportunidades de acesso ao ensino superior, há uma grande discrepância na qualidade do ensino básico no Brasil, levando em consideração as diferenças socioeconômicas dos nossos estudantes e, criando uma grande desigualdade na concorrência por vagas de acesso às IES federais (Ferreira *et al*, 2019 p. 66).

Sendo assim, o grande problema aqui apresentado está diretamente ligado ao contexto do programa Pró-Imigrante, levando em conta que os alunos do programa são estudantes em situação de vulnerabilidade, tem a língua portuguesa como a não materna e realizaram o que equivale ao ensino médio em outro país; portanto, a experiência escolar é diferente do que se espera de um brasileiro que irá ser seu

---

<sup>8</sup> Diretoria de Relações Internacionais

<sup>9</sup> Universidade Federal de Minas Gerais

concorrente na prova do ENEM (Ferreira et al, 2019 p. 67). Logo, é fundamental o conhecimento de um projeto que entenda o português como uma língua de acolhimento.

#### 4 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

O ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) está inserido em um contexto muito mais amplo do que o ensino de português como língua adicional (PLA), mesmo sendo considerada uma novidade ainda no Brasil, mas que já ganhou forças nesses últimos anos devido à demanda vinda com o aumento de refugiados e migrações forçadas. Diferente do contexto de PLA, em que os estudantes aprendem a língua portuguesa por opção ou oportunidade de conseguir uma vaga em universidades, os estudantes do PLAc, estão inseridos no curso por questões de sobrevivência, para coisas mais imediatas, como por exemplo: conseguir emprego, estabelecer contatos pessoais e sociais, desempenhar atividades do cotidiano com dignidade, entre outros motivos [...]

O PLAc se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” (Ferreira et al, 2019 p. 67).

No entanto, o conceito de PLAc não está em apenas ensinar uma nova língua, mas também contribuir para a integração de refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade à nossa sociedade por meio da língua oficial. Porém é importante que esse sujeito seja capaz de assimilar a língua com a integração, devendo ser respeitada e valorizada a sua identidade linguístico-cultural ao mesmo tempo em que adquirem os saberes discursivos na cultura e sociedade recém inseridos (Ferreira et al, 2019 p. 68).

Levando em consideração tal perspectiva, o conceito de acolhimento através da língua vai muito além do âmbito essencialmente linguístico e cultural, afetando também os aspectos emocionais e sendo de grande relevância o papel do professor como uma figura fundamental para amenizar algumas discordâncias entre aluno, língua e sociedade. Deve-se levar em consideração a pobreza de políticas públicas para o ensino de PLAc, ficando uma sobrecarga para fazer essa integração a cargo

do setor privado, da sociedade civil, das universidades e instituições de ensino (Ferreira et al, 2019 p. 68).

Os dramas que vivem os refugiados em situação migratória vêm ao encontro às inquietações de Paulo Freire (1987, p. 16-17) em “Pedagogia do Oprimido”, na qual se fala da desumanização do opressor ao oprimido, em um contexto onde poderemos pensar nossos alunos dessa situação como oprimidos; e segundo Freire, o opressor é todo aquele que detém o poder. Desse modo, colocando o refugiado como oprimido, damos a ele a tarefa de libertar-se do opressor, assim ele busca na língua um processo de reumanização, podendo prover a liberdade necessária para viver socialmente.

#### 4.1. Desafio de professores enquanto seres que acolhem

O desafio dos docentes começa a partir da dificuldade de os imigrantes expressarem as suas próprias adversidades linguísticas no aprendizado da nova língua. Frente a isso, a pedagogia freiriana afirma que as relações não são estabelecidas apenas na escola e na sala de aula, sendo ela ampliada a todo o contexto social; assim, os refugiados podem ser vistos como oprimidos e o aprendizado da língua como uma forma de reumanização, a qual poderá promover a liberdade necessária para agir socialmente. Nas palavras de Freire (1987,p.31):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

No entanto, três dos professores que participaram do projeto Pró-Imigrante o avaliaram de maneira muito positiva, levando em consideração o interesse e o empenho dos alunos em aprender e participar das aulas, tudo isso em uma pesquisa acerca dos desafios enfrentados ao longo do curso (Ferreira et al, 2019 p. 69).

Nessa avaliação, a professora de história diz que um dos maiores desafios é o cansaço dos alunos, visto que todos iam para as aulas diretamente dos seus trabalhos, fazendo com que ela propusesse vários intervalos ao longo da aula, para que eles pudessem ir ao banheiro, caminhar um pouco e beber água, pois, segundo

ela, é preciso respeitar o tempo de cada estudante. Já a professora de linguagens destacou o grande esforço desses estudantes em irem para as aulas cansados e com sono, demonstrando muita persistência; a professora de química acrescentou que era muito conteúdo a ser absorvido em pouco tempo, levando em consideração o cansaço dos estudantes (Ferreira et al, 2019 p. 70-71).

Conforme os relatos, o desafio apontado por elas era relevado, uma vez que os estudantes frequentavam as aulas à noite após um dia exaustivo de trabalho, salientando que eles tinham somente um dia por semana de folga; a professora de química ressaltou ainda que a falta de tempo deles estudarem fora da sala de aula prejudicava muito a aprendizagem (Ferreira et al, 2019 p. 71).

Segundo Ferreira *et al* (2019, p. 71), a maior dificuldade de integração de um imigrante à nossa sociedade é a possibilidade de estudar, visto que a jornada de trabalho prejudica os estudos, dificultando, assim, de terem uma formação e, conseqüentemente, melhores empregos. Também o fato de as turmas do projeto Pró-Imigrantes serem pequenas servem como um indicativo de que os estudantes com situação de vulnerabilidade encontram impedimentos para estudar, não havendo as condições que facilitam para tal.

No trabalho dos autores, ainda sobre os desafios enfrentados pelas professoras, na entrevista a professora de história diz que a sua maior preocupação é fazer uma relação de troca com o estudante; ela quer dizer que gostaria que as aulas contribuíssem com ela mesma, assim como contribuem para o aprendiz, dando uma ideia de hierarquia mais horizontal, no qual aluno e professor dialogam, sendo todos oriundos de um mesmo sistema de colonização; uma forma de ver a educação como uma via de mão dupla, a professora aponta ser o maior desafio (Ferreira et al, 2019 p. 71-72).

Outro grande problema apontado pela professora de linguagens, é o uso da bibliografia brasileira, dificultando assim, a contextualização da literatura com os estudantes estrangeiros. Já a professora de química aponta que a sua maior barreira é a falta de “uma base”, pois os estudantes não entendem o que é estudado aqui no Brasil, mostrando que, em seus países de origem, por questões culturais ou econômicas do próprio país, não são estudadas as mesmas coisas daqui, dificultando a compreensão dos estudantes acerca do assunto apresentado (Ferreira et al, 2019 p. 72).

De acordo com Ferreira *et al* (2019 p. 72), as respostas das docentes em relação aos seus desafios está relacionada aos imigrantes de origem haitiana, sendo os aspectos relacionados às diferenças no sistema escolar de cada país; a professora de história aponta querer um sistema mais horizontal; acha que os alunos estão mais habituados a um sistema vertical, professor - aluno, o que causou um estranhamento desse sistema aos estudantes recém chegados.

Já a professora de linguagens que apontou o desconhecimento dos estudantes sobre os autores brasileiro fez com que ela tivesse de apresentá-los pela primeira vez, dificultando a contextualização e levando em consideração as cobranças para a prova do ENEM. A professora de química não expressa quais medidas têm tomado para sanar as diferenças de aprendizagem dos alunos, apenas reformula a sua fala: “não vou nem falar que não têm uma base de química lá [Haiti], vai ver lá é ensinado diferente do que é aqui[Brasil]. Vai ver lá eles trabalham com outras coisas que a gente não trabalha aqui” (Ferreira et al, 2019 p. 72-73).

Ferreira *et al* (2019, p. 74) apontam que o despreparo por parte dos professores é um fator bastante relevante no sentido de acolher os estudantes, no sentido de que as profissionais não tinham um curso adequado para trabalhar com as dificuldades linguísticas dos discentes. Mas como se trata de voluntariado e elas não dispõem de tempo extra para fazer um curso de preparação para esse fim, elas, por iniciativas próprias, foram atrás de alternativas para melhor atender seus alunos.

A professora de história relatou que, inicialmente, usava o projetor e seguia explicando o conteúdo que projetava, porém os estudantes reclamam que ela falava muito rápido e que não dava tempo de copiar. No início ela rebateu, dizendo que mandaria o conteúdo por e-mail mais tarde, todavia seus alunos eram pessoas em vulnerabilidade social e não tinham um bom acesso à internet, o que dificultava seus estudos, fazendo com que ela trocasse o projetor por quadro de giz. Nesse caso foi através do *feedback* dos estudantes que ela chegou a tal conclusão (Ferreira et al, 2019 p. 74).

Outro grande relato da professora de história foi integrar os estudantes, pois, ao apresentar a história do Brasil, ela se depara com vários questionamentos constantes, tipo: “Como isso tem a ver também com a história do Haiti?”; ela responde deixando claro que eles estão agora no Brasil, portanto fazem parte da história do nosso país, mostrando a eles que temos muitos pontos em comum e

também o que se aprende em história não é tão somente para passar na prova do ENEM. Ela exemplifica que o processo de colonização é muito parecido com o do Haiti, pois o Haiti foi colônia da França, assim como o Brasil foi colônia de Portugal, nos dois casos houve exploração econômica e racial (Ferreira et al, 2019 p. 72).

Outra grande observação da professora de história foi a questão cultural, em que os homens se manifestaram mais nas aulas do que as mulheres; ela acredita que é cultura deles, ou seja, as mulheres são mais reservadas, fazendo com que a fala do sexo masculino predominasse. Assim, ela teve que tomar algumas medidas a fim de que todos participassem das aulas:

Então, eu tinha que às vezes pedir “[nome de uma aluna] o que você acha disso? E o [nome do aluno]? Vocês estão pensando igual?” Aí eu tinha sempre que tá intervindo assim pra que todo mundo pudesse participar. Ninguém inibisse a fala de ninguém. (...) Talvez seja uma questão cultural do próprio Haiti, do homem tomar mais a vez de fala, das meninas se retirarem mais. Ou então, pode ser também uma questão de timidez das duas alunas que tinham. Mas eu percebi que a partir do momento que a gente incentivava elas a falarem, elas se impunham, debatiam. Então eu acho que fica difícil de dizer se é uma questão de timidez, de apropriação do contexto ou de uma questão cultural lá do próprio Haiti (Ferreira et al, 2019 p. 79).

Conforme Ferreira *et al* (2019 p.74), as professoras de língua portuguesa e química relatam que os estudantes têm muitas dificuldades com o vocabulário. A professora de química, por sua vez, trazia exemplos práticos do cotidiano dos estudantes para explicar melhor a disciplina, assim eles entendiam o conceito. Porém as provas do ENEM são escritas na modalidade formal da língua portuguesa, o que dificulta a compreensão por parte de quem não tem o domínio pleno da língua. Para tentar sanar esse problema, criou-se um trabalho voltado para tais aspectos, a fim de trazer interpretação para os enunciados e alternativas do exame (Ferreira et al, 2019 p. 74).

#### 4.2 A importância da oferta de cursos de capacitação aos professores

De acordo com Ferreira *et al* (2019, p. 75), embora haja uma grande preocupação com a formação continuada dos professores, esse projeto não foi diferente, pois não foi possível fazer formação adequada para que os professores por vários fatores, como por falta de tempo extra dos profissionais ou pela rotatividade no quadro todos os anos, de forma a não lhes oportunizar

conhecimentos para lidar com a dificuldade linguística dos estudantes. Mesmo assim as professoras se saíram muito bem, buscando alternativas para fazer com que o ensino seja de fato um acolhimento.

As professoras do projeto relataram ainda que demorou um tempo até elas entenderem que não são os alunos que devem se adequar, mas a metodologia usada por elas teve de sofrer adequações. Por exemplo, a professora de química teve que criar um glossário, porque seus aprendizes não compreendiam os enunciados das questões do ENEM, assim como a professora de história, que decidiu escrever no quadro as palavras que os estudantes mais tinham dificuldade (Ferreira et al, 2019 p. 76).

O estudo de Souza (2021, p. 34) mostra que é possível notar que, em algumas universidades, como a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e a Universidade de São Paulo (USP), ofereceram cursos de capacitação para professores voluntários atuarem nos cursos de português para refugiados, podendo notar alta procura, fazendo com que as universidades tivessem que estudar a oferta de outras edições dos cursos.

A formação continuada possibilita a nós, professores e educadores, refletirmos e expandirmos nossos conhecimentos sobre alternativas didáticas, teóricas e metodológicas, além de partilharmos nossas experiências, trajetórias e angústias na docência para, então, (re)construirmos e (re)descobrirmos o nosso fazer no processo de ensino-aprendizagem. (Souza 2021, p.34).

Vale lembrar que esses cursos de capacitação nem sempre são ofertados pelas universidades, podendo ser feitos em outras organizações, sendo uma forma de refletir sobre as nossas práticas romantizadas na educação no contexto migratório. Como consequência, há um melhor fazer pedagógico, possibilitando, assim, que nossos estudantes sejam cidadãos com poder crítico e autorreflexão, sendo pessoas independentes para a vida (Souza 2021, p.34).

No estudo de Souza (2021, p. 35), ele afirma que para romper muitos paradigmas da educação da colonialidade, é importante que haja diálogo entre todos os órgãos envolvidos com o acolhimento dos recém chegados, a exemplo dos setores de saúde, do direito, só assim é possível compreender as demandas reais dos estudantes. Importante também que se crie um canal a fim de estabelecer um diálogo direto com os alunos, canais esses capazes de fazer com que se envolvam para que possam compartilhar experiência entre si.

Seguindo o mesmo contexto, Paulo Freire (2011, P. 17) diz na sua obra “Pedagogia da Autonomia”, defende a ideia de que “não há docência sem discência”; nesse sentido, ele diz que, para sermos professores dos alunos, a atividade de planejamento deve caminhar junto com o aprendizado dos estudantes uma não pode viver sem a outra. Ainda nas palavras de Freire, dar autonomia aos estudantes não é simplesmente transferir o conhecimento “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. A partir dessa passagem, podemos entender que não existe um ser formador e um ser a ser formado, mas, sim, um processo de aprendizagem onde todos os envolvidos aprendem e ensinam. Por isso, em outra passagem, o autor nos diz que: “Quem forma se forma e reforma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Sendo assim, cada professor que se dispõe a trabalhar no PLAc se transforma ou reforma-se com as necessidades do público-alvo.

Para Sene (2017, p 37), o contexto de língua de acolhimento vai muito além de mero conhecimento de uma língua, mas também é fundamental investigar quais foram os objetivos e motivações do público aprendente em buscar uma nova língua. Mesmo que esse seja difícil de ser compreendido, pode-se iniciar a investigação pela faixa-etária, os fatores socioeconômicos, bem como o nível de escolaridade, obtendo, assim, um ensino mais interessante e eficaz para os próprios alunos; com isso, o professor também se transforma, conforme a passagem de Freire (2011, p. 17).

Para Ferreira *et al* (2019, p. 80), um estudo com os professores envolvidos no PLAc foi fundamental para se conhecer as necessidades do público-alvo, apontando os desafios enfrentados pela equipe docente, bem como pontuou melhorias a serem trabalhadas, como, por exemplo, o ENEM, que para os estudantes de migração forçada, se tornou uma barreira no acesso às Universidades Federais.

É importante contextualizar o conceito de línguas neste trabalho. Língua materna (LM) consiste na primeira língua qual o sujeito teve contato, a qual foi adquirida naturalmente ao longo da infância. A segunda língua (L2) é a língua da sua segunda socialização; e língua estrangeira (LE) é a língua de outra sociedade que não a da sua origem. Segundo Grosso (2010 p. 61, 62, 63) nós seres humanos somos movidos pela curiosidade pela língua e a cultura do outro, na busca por algo totalmente novo, mas que é uma história bastante antiga.

O termo “língua estrangeira” é bastante é politicamente marcado nos contextos coloniais, pelo fato de que a única língua reconhecida na época da colonização era a do colonizador; portanto, há quem evite esse conceito, sobretudo indica que é a língua não nativa do sujeito, que deve ser aprendida e ensinada conforme procedimentos metodológicos diversos, lançando, assim, seu ensino e aprendizagem que não condizem com o caso dos imigrantes forçados (Grosso 2010, p. 64).

Conforme Grosso (2010, p. 69) um grande problema que os imigrantes enfrentam ao chegar no país é a barreira linguística; por conta disso, é muito comum perceber mal entendidos por conta de preconceitos de quem acolhe a quem chega. Para isso em Portugal para os recém chegados, houve a criação de um conceito chamado “Língua de Acolhimento”, a fim de que pudessem estabelecer relações com o país acolhedor.

O que mais difere esse público dos demais é a rapidez com que tenham que se adaptar ao país que os acolhe. Diante da nova realidade linguístico-cultural, assim, o Brasil passa a acolher esse público e lhes ensinar português, e por isso deve estabelecer competências a fim de atenderem às expectativas do país que os acolheu. Desse modo, o país escolhido deve estudar o melhor processo de ensino-aprendizagem aos recém chegados, para que esses se sintam integrados à sociedade (Bernardo 2016, p. 3).

Seguindo esse contexto, o projeto Pró-Imigrante foi criado, com o intuito de ajudar refugiados e outros imigrantes que se encontram em situação de vulnerabilidade e desejam uma vaga em universidades através da preparação para a prova do ENEM<sup>10</sup>. O projeto foi desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O curso engloba os mais variados campos do conhecimento, é ofertado gratuitamente e tem duração de março a outubro. Os profissionais atuantes são voluntários com formação ou formação em andamento nas respectivas áreas (Ferreira *et al* 2019, p. 65-66).

O curso foi criado em 2015, e conta com o apoio da DRI<sup>11</sup> e da UFMG<sup>12</sup>. Embora esteja vinculado à referida instituição as aulas são efetuadas em uma sala disponibilizada pelo Colégio Técnico (Coltec), dentro do próprio campus da UFMG.

---

<sup>10</sup> Exame Nacional do Ensino Médio

<sup>11</sup> Diretoria de Relações Internacionais

<sup>12</sup> Universidade Federal de Minas Gerais

Nas primeiras edições do curso, as turmas eram bem pequenas, entre três ou quatro alunos haitianos, em 2018, houve a matrícula de dois venezuelanos a explicação do baixo número de estudantes se dá pela dificuldade de deslocamento ou de custear esse transporte até o local do curso. (Ferreira et al, 2019, p. 65)

Segundo Ferreira *et al* (2019, p. 66), a elaboração de materiais didáticos de cada disciplina é feita pelo professor da sua respectiva área, com base em exames anteriores. A disposição desses materiais aos alunos é feita através de fotocópias, e-mails, entre outros recursos. Como a grande maioria dos estudantes não dispõe de tempo para estudar em casa por trabalharem em turno integral, a maioria das atividades é feita em sala de aula.

Ainda nesse estudo, os autores apontam que esse curso foi elaborado levando em consideração que o ENEM foi projetado para falantes nativos da Língua Portuguesa, com isso os não nativos, teriam maiores dificuldades na realização das provas das mais diversas áreas do conhecimento, impactando assim, na possibilidade de ingresso desse público em IES federais (Ferreira et al, 2019 p. 66).

Visto que o grande objetivo do ENEM é democratizar as oportunidades de acesso ao ensino superior, há uma grande discrepância na qualidade do ensino básico no Brasil, levando em consideração as diferenças socioeconômicas dos nossos estudantes e, criando uma grande desigualdade na concorrência por vagas de acesso às IES federais (Ferreira et al, 2019 p. 66).

Sendo assim, o grande problema aqui apresentado está diretamente ligado ao contexto do programa Pró-Imigrante, levando em conta que os alunos do programa são estudantes em situação de vulnerabilidade, tem a língua portuguesa como a não materna e realizaram o que equivale ao ensino médio em outro país; portanto, a experiência escolar é diferente do que se espera de um brasileiro que irá ser seu concorrente na prova do ENEM (Ferreira et al, 2019 p. 67). Logo, é fundamental o conhecimento de um projeto que entenda o português como uma língua de acolhimento.

## 5 BILINGUÍSMO

No presente tópico ver-se-á a definição do termo bilinguismo, o que é ser bilíngue, o que isso afeta na vida dos migrantes, como a o bilinguismo se coloca culturalmente, qual o impacto da perda de uma língua e como isso acontece.

Bilíngue é uma palavra muito utilizada, mas um tanto difícil de conceituar, conforme o dicionário Oxford (2000, p.117), *bilíngue é quem é capaz de falar duas línguas igualmente bem, por utilizar as duas línguas desde muito jovem*, mas, na visão popular é saber falar duas línguas perfeitamente. Conforme Megale (2005, p.2) destaca vários autores os quais trazem vários conceitos sobre esse tema, entre eles BLOOMFIELD, (1935 *apud* HARMERS e BLANC, 2000, p. 6), que definem o bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas”, como se os seres já nascem com esse “dom”. Uma visão gerativista, em oposição a essa ideia, (MACNAMARA, 1967 *apud* HARMERS e BLANC, 2000, p.6) afirma que para ser bilíngue o indivíduo deve possuir competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente da sua língua nativa. Há outras definições, a proposta de Tinone (1972 *apud* HARMERS e BLANC, 2000, p. 7) diz que bilinguismo é “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” (Megale 2005, p. 2).

Segundo Coelho (2019, p.5), o significado de bilinguismo vai muito além de ter a capacidade ou habilidade de falar, ler e compreender duas ou mais línguas, mas está associando ao cognitivo de cada indivíduo, ressaltando que a neurociência diz ser possível fazer uma relação desse desenvolvimento com o processo de aquisição de uma segunda língua.

Ainda conforme o autor, durante muitos anos diversos autores apresentaram a educação bilíngue e o bilinguismo como sendo desfavoráveis ao desenvolvimento mental da criança, ocasionando danos em seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo Hakuta (1985, p.5) duas línguas ocupavam no cérebro mais espaço do que uma, o que podia impedir o desenvolvimento mental do indivíduo. De acordo com Diaz (1983 p.5) as primeiras pesquisas sobre o tema demonstravam um nível de inteligência mais baixo em indivíduos bilíngues, tal como, confusão linguística (Coelho 2019, p. 5).

Porém no início dos anos 60, um estudo de Elizabeth Peal e Wallace Lambert foi ao encontro do que se dizia nos anos anteriores, relacionando, assim, o bilinguismo com a inteligência, provando um maior desempenho em crianças bilíngues comparadas às crianças monolíngues e revelando o efeito positivo do bilinguismo na infância, contrariando tudo o que se dizia até então (Coelho 2019, p. 5).

Com a evolução da ciência, o estudo da autora destaca uma melhor compreensão sobre o comportamento humano, dando esse atributo de melhoria aos instrumentos de análise, com os quais teve um aumento de exames mais rigorosos, melhorando assim, a capacidade de percepção do funcionamento do cérebro, sobretudo das crianças. Estudos sobre o desenvolvimento biológico humano, juntamente com a neurociência, revelam descobertas de que os primeiros anos de vida da criança são básicos na sua evolução enquanto ser humano. Esse estudo vem ao encontro do que é colocado nesta pesquisa, relacionando a evolução humana com a aquisição de uma língua, ou seja, se o sujeito teve contato com mais de uma língua na infância, mais facilmente ele conseguirá articular as palavras quando tiver contato com uma nova língua (Coelho 2019, p.5).

### 5.1 A Perda de uma Língua

Conforme Coelho (2019, p. 1), o início dos estudos acerca da perda de uma língua se deu por motivos patológicos dos falantes, o qual levou os investigadores a desenvolverem pesquisas a fim de descobrirem os motivos que levam a essa perda, levando-os a ir muito além, investigando também fatores externos que levaram essas pessoas a perda total ou parcial do domínio de suas línguas, nesse caso o português.

Alguns autores como Beck e Lam (2008) definem que a perda de uma língua acontece devido a uma convergência complexa por vários fatores, sejam internos ou externos. Defendem também que a perda da língua é involuntária nas comunidades minoritárias, sendo essa uma circunstância nada agradável para as velhas gerações que, na sua maioria, não têm ou têm pouco acesso à língua majoritária, indicando motivos históricos, culturais e políticos pela perda e o domínio da língua. Segundo o autor, os falantes constroem seu comportamento linguístico de acordo com os

padrões para uso das línguas, sendo que, muitas vezes, esses modelos privilegiam o uso de uma língua dominante, levando à falta de uso das línguas menos favorecidas, o que pode levar até a sua completa extinção (Coelho 2019, p.1-2).

A autora diz ainda que um dos primeiros passos para a perda de uma língua é a falta de transmissão da língua materna (LM)<sup>13</sup> de pai para filhos, levando a falta de proficiência de parte dos mais jovens, e, por vezes estes adotam a língua majoritária como a sua LM (Coelho 2019, p. 2).

“O Bilinguismo não é um bem garantido. Para ser conservado, exige um uso continuado das duas línguas. A manutenção do Bilinguismo requer motivação e incentivo, e este deve vir de várias fontes: da família, da escola, da sociedade e das políticas educativas.” (Flores 2011, p. 246)

O mesmo estudo diz que muitos falantes não se deram conta do quão prejudicial é essa perda, podendo ter como consequência o distanciamento da sua herança social, cultural e histórica, a perda de conhecimento social e a descontinuação social entre uma geração e outra. Um dos maiores motivos que levam à perda de língua são os movimentos migratórios: a menos que a pessoa se desloque para um país que fala a mesma língua, o falante irá defrontar-se com uma realidade linguística diferente da sua. Como uma forma de integração social e comunicativa, esse é incentivado a aprender a língua do país de acolhimento, fazendo com que o indivíduo troque a L2 pela LM, levando ao desuso da LM até mesmo no ambiente familiar (Coelho 2019, p.17).

Ao usarmos uma língua, revelamos a nossa herança não só linguística, mas também histórica, cultural e social. Assim, perder uma língua significa, não só, esquecer um sistema comunicativo, mas também distanciar-se de uma herança social, cultural e histórica (Coelho 2019, p.17).

É notável no Brasil, em lugares de maior concentração da população em situação de refúgio a carência de políticas que dão suporte linguístico através do acolhimento com o ensino da língua local; ao mesmo tempo, faltam projetos que incentivem a valorização de suas línguas maternas, impactado, assim, no desenvolvimento linguístico das crianças estrangeiras quando ingressam no ensino regular, onde o ensino de língua é o português (Souza 2020, p. 12).

Ainda conforme Souza (2020), o estudo aponta que é comum as crianças em contexto migratório, nascidas e transferidas ainda na primeira e segunda infância,

---

<sup>13</sup> A língua materna (LM), é assegurada como: “língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso” (Grosso, 2010, p. 63).

aprenderem a língua considerada majoritária de forma natural, devido às condições de contato e o tempo de exposição à língua. No entanto, as crianças em idade escolar enfrentam outro desafio ainda maior: terão de aprender os conteúdos curriculares e uma nova língua simultaneamente; portanto, é imprescindível a compreensão da diversidade cultural e do papel dela na sociedade, assim teremos uma melhor adaptação e um avanço significativo no desenvolvimento intelectual e sócio afetivo desse estudante.

De acordo com Souza (2020, p. 39), além do fator da língua majoritária, há a preocupação com a adaptação os vários desafios de se viver em outro país; é muito comum familiares e responsáveis deixarem de incentivar a prática da língua materna para que os filhos aprendam mais rápido a língua local, fato esse que poderá afastar completamente a criança da língua de herança (LH), a qual se caracteriza por traços linguísticos deixados pelos antepassados (Senna, 2021, p. 30).

Tal prática é uma das exigências de alguns países de acolhimento, nos quais as vertentes de ensino-aprendizagem defendem que a família abandone imediatamente a comunicação e aquisição da língua de herança, como uma forma de evitar a mistura linguística e identitária e assim promover uma aquisição natural da língua majoritária. Essa prática muito difundida em países migrantes divide a opinião entre pesquisadores: ao menos ela requer reflexão, até mesmo porque um indivíduo bilíngue ou plurilíngue pode gozar de vantagens extras e alcançar algumas oportunidades que, uma pessoa monolíngue não teria condições; e muitas vezes sequer poderia ser imaginada dentre as vantagens está o acesso ao conhecimento, o qual também influencia na formação intelectual e identitária do sujeito (Souza 2020, p. 61).

## 5.2 Bilinguismo Cultural

Conforme Senna (2021, p.36), bilinguismo cultural é um conceito próprio das ciências da linguagem. O conceito de bilinguismo vem caminhando junto com a evolução do conceito primário do sistema gramatical; a partir do século XX, o desenvolvimento desse estudo vem ganhando força, associado às áreas de Psicolinguística e Sociolinguística, rompendo, assim, com a tradição de uma abordagem estritamente gramatical. Mais recentemente, já no século XXI, os

estudos se basearam na Análise do discurso, fundamentada pela Teoria-do-Discurso e nas doutrinas teórico-descritivas, as quais trabalham com a perspectiva do uso das línguas, sendo um conceito de sistema gramatical.

O mesmo estudo discute bilinguismo na perspectiva do ensino da língua escrita e o direito à educação para o exercício da cidadania, partindo da associação do bilinguismo às comunidades que adotam dois idiomas oficiais, usando como exemplo o Canadá, a Espanha e a Suíça, que são países ditos bilíngues (Senna 2021, p. 37).

Vale observar que, em um país bilíngue, nem todo cidadão é bilíngue, pois, nessa acepção, o bilinguismo tem caráter estatutário, definindo-se como a condição de reconhecimento pelo Estado do direito ao uso de mais de um idioma pelos cidadãos. É o Estado que se tora bilíngue, nisso implicado o fato de que toda comunicação oficial e todo o tipo de informação em espaços públicos devem ser expressos nas línguas reconhecidas (Senna 2021, p. 37).

Embora haja uma preocupação com o bilinguismo, sendo esse um direito à cidadania, reconhecimento de um indivíduo plurilíngue é uma decisão de ordem política, algo muito complexo, não restrito somente à ordem linguística. Bem mais que isso, trata-se do direito universal à identidade cultural e linguística do sujeito. Embora pouquíssimas nações consideradas modernas declaram ser bilíngues, a maioria apresenta o plurilinguismo em reconhecimento aos direitos linguísticos das diversas comunidades de fala. Em alguns casos, o plurilinguismo é consequência da migração de novos sujeitos nacionais, os quais trazem herança de traços linguísticos dos seus antepassados chamando assim de *língua de herança* (Senna 2021, p. 38).

Cada nação constitui o que chamamos de unidade nacional, o que nem sempre é bem sucedido; esse tipo de situação reflete disputas linguísticas, portanto fatores históricos e disputas políticas ou culturais podem resultar em nações bilíngues, mesmo que não sejam reconhecidas pelo poder público. Sendo assim, trata-se de um não reconhecimento do direito subjetivo à identidade e diversidade linguística-cultural entre sujeitos (Senna 2021, p. 38).

De acordo com Senna (2021, p. 39) o Brasil tem um enorme tabu quando se trata de bilinguismo. Desde a sua independência de Portugal, no século XIX, quando se declarou monolíngue, até os dias atuais são reconhecidas somente as línguas indígenas e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), no entanto isso não mudou a sua condição de nação monolíngue. Outras línguas que vêm com a imigração são

consideradas línguas estrangeiras no território nacional, mesmo que já tenham sido absorvidas por processos culturais e linguísticos pela comunidade e seus herdeiros.

Conforme Bassani (2015, p. 5), um país pode se declarar oficialmente bilíngue ou multilíngue, porém abriga vários cidadãos que só têm conhecimento de uma única língua e, por isso, esses sujeitos são monolíngues em seu cotidiano. Nessa mesma obra a autora cita uma passagem polêmica do autor Edwards (2006): quando perguntado se o monolinguismo existe de fato, ele respondia que *todo mundo é bilíngue*:

Todo mundo é bilíngue. Ou seja, não existe ninguém no mundo (nenhum adulto) que não saiba ao menos algumas poucas palavras que não pertençam a sua variedade materna. (...) Essa capacidade, é claro, não leva muitos a pensar em casos de bilinguismo (Bassani 2015, p. 5 aput Edward 2006, p. 7).

Apesar da contradição na apresentação do autor, isso nos leva a pensar na complexidade dos termos. Ao se falar em níveis individuais, a autora diz que o bilinguismo deva ser medido em graus, isto é, em se tratando de um mundo tão globalizado e conectado em que vivemos, dificilmente há alguém monolíngue (Bassani 2015, p. 5).

Segundo Senna (2021, p. 37), no âmbito linguístico não há como dissociar o fenômeno linguístico das línguas de contato e o fenômeno psicológico, levando em consideração as identidades e culturas em contato, pois toda produção de cultura é também uma produção linguística.

Nesse mesmo sentido, vemos o português brasileiro não apenas como língua da identidade nacional, mas reconhecida mais como um instrumento de resiliência do que como um sistema homogêneo de falas. A mescla entre identidade e língua do povo brasileiro é explicada através da história do país, que se deu por colonização e escravidão, provocando uma mistura de suas culturas (Senna 2021, p. 43).

Os africanos que para cá vieram transferidos não trouxeram apenas sua força de trabalho, mas também transportaram suas culturas, das quais as línguas são uma expressão importante, embora pouco considerada nos estudos que investigam a contribuição ou a participação dos africanos escravizados na constituição da nacionalidade brasileira (Senna 2021, p. 43 aput CUNHA; PETTER, 2015, P. 221).

A língua oficial brasileira, é a que dá legitimidade no cotidiano em todo território, porém o processo de colonização europeia despertou em seu povo um sentimento de inferioridade, já que foi imposto uma identidade eurocêntrica. Logo

que se deu a independência do Brasil, no século XIX, a autoridade política da época, manda compilar a língua portuguesa como idioma oficial, nos mesmos modelos europeus, as mesmas bases e os mesmos processos de gramatização, usando a matriz europeia e deixando apenas alguns acréscimos lexicais indígenas e africanos, mas sem nenhum registro que diferencie do português europeu. A princípio vindo do reino e a seguir da República Brasileira, esse processo torna-se parte de um dos instrumentos do chamado *embranquecimento* da população, com a intenção de lhes apagar os traços do colonizado, deixando a população somente com as características do colonizador europeu (Senna 2021, p. 43).

Os estudos do autor nos mostram que o Brasil passou a conviver com duas línguas em situação de contato: a língua oral, o português do Brasil e língua nacional, e a língua escrita, o idioma oficial. Vale lembrar que esse contato linguístico segue até os dias atuais marcado por relações de desigualdades e disputas sociais, pois, entre as falas do português oral, alguns falantes identificam-se culturalmente com o idioma oficial escrito. Porém outros, a maioria, além de não se aproximarem da morfologia da língua, se identificam menos ainda com a cultura científica eurocêntrica subjacente ao idioma oficial. Visto que os traços inerentes à sociedade brasileira e a língua nacional é a diversidade cultural, esse não figura nem na estrutura, muito menos na cultura que rege o português escrito. Dessa forma grande parte do povo brasileiro, tanto no aprendizado quanto no uso da escrita alfabética, tem espaço de bilinguismo cultural (Senna 2021, p. 45).

### 5.3 Cultura e Desenvolvimento humano

De acordo com Senna (2021, p. 86), é importante que se faça uma reflexão acerca do impacto da cultura e do desenvolvimento humano: de fato, o que nos torna seres únicos no mundo? Como se forma o caráter de uma pessoa? Há possibilidade de nos eximir da culpa e passar essa responsabilidade para a sociedade? O que se pode afirmar é que claramente há uma influência cultural no caráter de cada indivíduo.

[...] não é o que o indivíduo é, *a priori*, que explica seus modos de se relacionar com outros, mas são relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se (Senna 2021, p. 86 *aput.* SMOLKA, 2000, p. 30).

Na educação não é diferente: o professor assume a tarefa de mediador no processo de aprendizagem: o ensino não deve ser castrador, pois a criança já vai para a escola portando uma bagagem cultural e linguística. No entanto, ao alfabetizar, muitos professores buscam relacionar a língua escrita com a língua oral, como se fossem equivalentes. Conforme Senna (2021, p. 8), a fala e a escrita são dois sistemas semióticos distintos e autônomos entre si, então, o que se aplica à fala não se aplica à escrita.

É o caso da língua portuguesa, que é falada em nove países em quatro continentes diferentes; estima-se que há 230 milhões de falantes, mas será que todos falam de forma igual? É certo que não, porém o que se repete é a língua escrita, a qual tem a função de homogeneizar e comunicar em larga escala, por isso é impossível defender que a língua escrita é uma parte da língua oral (Senna 2021, p.91).

Contudo, não se pode alfabetizar considerando a língua e a fala como sendo sistemas representacionais distintos, operados de modos diferentes. Conforme Senna (2021, p. 91) *aput* Vygotsky 2009, p. 94), “*a escrita representa grandes dificuldades por possuir leis próprias, que se diferenciam parcialmente das leis da oralidade e, desta forma, ainda são pouco acessíveis para a criança*”. Porém, muitos docentes tratam como equivalentes na hora de alfabetizar, pois nas universidades se fala de autores e ideias, mas na prática é preciso que se saia da zona de conforto, porque, ao padronizar a alfabetização, como consequência se marginaliza uma parcela de estudantes. Cria-se, assim, uma perspectiva colonizadora de educar, tornando a escola um lugar de exclusão, como se só alguns estudantes fossem dignos de passar.

na sociedade científica, respectivamente, como espaço e agente de formação dos sujeitos da razão científica, tendo-lhes sido concedido um lugar sagrado no imaginário do público: o lugar da divinização do cidadãos, aquele, por tanto, onde os homens provariam ser dignos de ocupar um lugar no espaço urbano civilizado (Senna 2021, p.92 *aput* Senna 2007, p. 71).

Consequentemente, percebe-se que o ensino da língua deve estar associado a casos reais, pois, ao escrever, se escreve para alguém, mesmo que esse alguém seja você próprio, podendo a escrita ser coletiva, individual, misturada com desenhos ou não. O que importa é ela esteja aberta a experiências prazerosas do estudante com a língua, por vezes errando e acertando, mas que esteja produzindo algo relacionado ao seu cotidiano (Senna 2021, p.92).

Conforme Senna (2021, p. 93) cabe ao professor criar um ambiente lúdico e criativo, respeitando o limite de seus estudantes e sem julgamento, pois o tempo de uma criança não deve ser comparada a outras: ela não deve ser marginalizada ou rotulada se não consegue escrever adequadamente naquele momento.

De acordo com Moura (2020, p. 10), existia uma série de dúvidas em relação aos efeitos do bilinguismo durante a educação da primeira infância, pelo fato de que a opção de aprender outra língua era despertada nos pais dos anos 1960 somente quando a criança atingia certa idade; naquele tempo o bilinguismo era apontado como prejudicial ao desenvolvimento cognitivo da criança.

No Brasil o bilinguismo vem se desenvolvendo na educação regular, por uma demanda do mercado de trabalho, uma busca constante por melhores oportunidades incitadas pelo domínio de uma segunda língua. Com isso, cresce a quantidade de pais que têm o objetivo de fazer os filhos se desenvolverem no contexto bilíngue no Brasil, a fim de lhes proporcionar o benefício desde cedo. Porém, ainda há receio por parte de pesquisadores de que isso cause confusão quando se usa duas línguas ainda na primeira infância, isto é, de que essa prática pudesse provocar alguma interferência linguística ou cognitiva (Moura 2020, p. 11 *apud* Edward 2006).

No entanto Senna (2021, p. 77 *apud* Vygotsky) nos mostra que a língua é um indicador que evidencia o conhecimento na experiência social de aprendizagem, sendo ela capaz de unir as línguas em contato, e, quando se aprende ainda na primeira infância, mais facilmente o sistema cognitivo da criança irá assimilar as novas línguas.

#### 5.4 Línguas em contato no contexto de interação

As línguas em diversas situações nos contextos sociais revelam cenários linguísticos, nos quais as línguas estão condicionadas não apenas por instâncias com relação à função comunicativa, mas também por existir e coatuar para que a comunicação se realize, dando limite de espaços da realização de cada ato (Aguilera 2008, p. 13).

Conforme Aguilera (2008, p. 13), o espaço social da comunicação não é apenas línguas que se encontram em contato, mas também de culturas que passam

a coexistir. Uma convivência por si só não poderia ocorrer de uma forma estável e lisa, todavia são modos de organizar e pensar os processos de interação de maneira diferente.

Segundo Labov (2008, p. 16) a língua é um fato social, fato que é reconhecido por todo linguista. Porém nem todos dão destaque a esse fato, mas quando apontam sobre mudanças linguísticas em suas escritas, encontra-se um grau diferente da preocupação com o contexto social em que essas ocorrem. O fato da heterogeneidade linguística, não se harmonizou bem com a abordagem estrutural da língua até agora, porque quanto mais os linguistas têm se impressionado com a estrutura da língua, mais eles fazem observações e deduções sobre as vantagens funcionais da estrutura, ainda mais misteriosa tornou-se a transição de um estado de língua a outro.

Para Labov a língua é heterogênea; a partir de suas ideias, é possível afirmar que todas as línguas apresentam variações linguísticas, sendo apresentadas de várias formas, considerando os dialetos como uma modificação linguística da comunidade de fala (Labov 2008, p. 16).

Para tanto, é necessário observar a rede de relações em que ocorre o fenômeno comunicativo e também aquela à qual se forma a partir da interação, para que, assim, se torne uma avaliação da fala em sua particularidade em contextos de contato linguístico (Aguilera 2008, p. 14).

Partindo desse fenômeno comunicativo que aqui estudamos alguns aspectos do PLA – Português como Língua Adicional<sup>14</sup>, Schlater fala da importância do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe – Bras), certificado este de suma importância para que estrangeiros possam conseguir legalizar-se no Brasil, para este, foi criada uma comissão envolvendo diferentes frentes, a qual foi se fortalecendo e envolvendo novos participantes, e desenvolver novas políticas que acrescentou o que já estava vigente, como a formação de professores para atuarem no PLA, neste sentido há também ações em todo o

---

<sup>14</sup> “Língua Adicional – LA”, que já vem sendo usada na literatura sobre língua não-primeira, mas que ainda provoca discussão por aqueles que se valem de terminologia tradicional. Retomam-se termos como língua estrangeira – LE e o escalonamento L2, L3, L4, para discussão de sua impropriedade em determinados contextos. Situam-se outros como “Língua de Acolhimento – LAc” e de “Língua de Herança – LH”, em paradigma que atende às novas demandas de um mundo migratório (Ramos 2021, p. 233).

MERCOSUL<sup>15</sup>, melhorando assim a oferta de língua portuguesa nas escolas (Schlater et al 2020 p. 490 - 495).

O exame Celpe-Bras, foi criado em 1998, e desenvolvido pelo MEC – Ministério da Educação do Brasil, é o único Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros reconhecido pelo governo brasileiro e no exterior por diversas instituições, seu objetivo é fazer a avaliação das habilidades de compreensão e produção oral e escrita, de maneira integrada, mantendo o vínculo entre língua e cultura, em diversas situações de comunicação social. Ferramenta indispensável para que um estudante estrangeiro ingresse em uma universidade brasileira (Escobar 2023 p. 2-3).

A fim de avaliar a eficácia no ensino de PLA, vinculada à proposta de avaliação do exame de proficiência, Escobar (2023 p. 4,5 e 6), deu início à pesquisa no IF Sul de Pelotas, por aproximar-se da fronteira com o Uruguai(..)

Assim sendo, os objetivos da pesquisa são: analisar e descrever a metodologia e a didática de ensino de línguas adicionais, aplicadas a um grupo de alunos constituído por uruguaios e brasileiros da disciplina Comunicação e Expressão em Espanhol e Português de um curso binacional, em um instituto federal localizado na fronteira sul do país, a fim de comparar esse ensino com as habilidades requeridas pelo exame do Celpe-Bras. E assim sendo, identificar se há um efeito retroativo do Celpe-Bras nessas práticas de ensino. Ao encontro dessa proposição, a seguinte seção apresenta o referencial teórico que sustenta essa ideia (Escobar 2023 p. 4-5)

A proposta do Celpe-Bras é inserir os mais variados gêneros linguísticos, a fim de que o estudante possa interagir em língua portuguesa por meio de variadas tarefas comunicativas, como leitura, produção textual, compreensão e produção oral. Porém o estudo mostra vários impactos positivos e negativos para estudantes, assim poder propor algumas modificações nas didáticas ofertadas no ensino de língua portuguesa para estrangeiros (Escobar 2023 p. 10-11)

### 5.5 Desafio de professores enquanto seres que acolhem

O desafio dos docentes começa a partir da dificuldade de os imigrantes expressarem as suas próprias adversidades linguísticas no aprendizado da nova

---

<sup>15</sup> O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é um processo de integração regional conformado inicialmente pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai ao qual recentemente incorporaram-se a Venezuela\* e a Bolívia, esta última em processo de adesão. Disponível em <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/em-poucas-palavras/>

língua. Frente a isso, a pedagogia freiriana afirma que as relações não são estabelecidas apenas na escola e na sala de aula, sendo ela ampliada a todo o contexto social; assim, os refugiados podem ser vistos como oprimidos e o aprendizado da língua como uma forma de reumanização, a qual poderá promover a liberdade necessária para agir socialmente. Nas palavras de Freire (1987,p.31):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

Mesmo assim, três dos professores que participaram do projeto Pró-Imigrante o avaliaram de maneira muito positiva, levando em consideração o interesse e o empenho dos alunos em aprender e participar das aulas, tudo isso em uma pesquisa acerca dos desafios enfrentados ao longo do curso (Ferreira et al, 2019 p. 69).

Nessa avaliação, a professora de história diz que um dos maiores desafios é o cansaço dos alunos, visto que todos iam para as aulas diretamente dos seus trabalhos, fazendo com que ela propusesse vários intervalos ao longo da aula, para que eles pudessem ir ao banheiro, caminhar um pouco e beber água, pois, segundo ela, é preciso respeitar o tempo de cada estudante. Já a professora de linguagens destacou o grande esforço desses estudantes em irem para as aulas cansados e com sono, demonstrando muita persistência; a professora de química acrescentou que era muito conteúdo a ser absorvido em pouco tempo, levando em consideração o cansaço dos estudantes (Ferreira et al, 2019 p. 70-71).

Conforme os relatos, o desafio apontado por elas era relevado, uma vez que os estudantes frequentavam as aulas à noite após um dia exaustivo de trabalho, salientando que eles tinham somente um dia por semana de folga; a professora de química ressaltou ainda que a falta de tempo deles estudarem fora da sala de aula prejudicava muito a aprendizagem (Ferreira et al, 2019 p. 71).

Segundo Ferreira *et al* (2019, p. 71), a maior dificuldade de integração de um imigrante à nossa sociedade é a possibilidade de estudar, visto que a jornada de trabalho prejudica os estudos, dificultando, assim, de terem uma formação e, conseqüentemente, melhores empregos. Também o fato de as turmas do projeto Pró-Imigrantes serem pequenas servem como um indicativo de que os estudantes

com situação de vulnerabilidade encontram impedimentos para estudar, não havendo as condições que facilitam para tal.

No trabalho dos autores, ainda sobre os desafios enfrentados pelas professoras, na entrevista a professora de história diz que a sua maior preocupação é fazer uma relação de troca com o estudante; ela quer dizer que gostaria que as aulas contribuíssem com ela mesma, assim como contribuem para o aprendiz, dando uma ideia de hierarquia mais horizontal, no qual aluno e professor dialogam, sendo todos oriundos de um mesmo sistema de colonização; uma forma de ver a educação como uma via de mão dupla, a professora aponta ser o maior desafio (Ferreira et al, 2019 p. 71-72).

Outro grande problema apontado pela professora de linguagens, é o uso da bibliografia brasileira, dificultando assim, a contextualização da literatura com os estudantes estrangeiros. Já a professora de química aponta que a sua maior barreira é a falta de “uma base”, pois os estudantes não entendem o que é estudado aqui no Brasil, mostrando que, em seus países de origem, por questões culturais ou econômicas do próprio país, não são estudadas as mesmas coisas daqui, dificultando a compreensão dos estudantes acerca do assunto apresentado (Ferreira et al, 2019 p. 72).

De acordo com Ferreira *et al* (2019 p. 72), as respostas das docentes em relação à seu desafio está relacionada aos imigrantes de origem haitiana, sendo os aspectos relacionados às diferenças no sistema escolar de cada país; a professora de história aponta querer um sistema mais horizontal; acha que os alunos estão mais habituados a um sistema vertical, professor - aluno, o que causou um estranhamento desse sistema aos estudantes recém chegados.

Já a professora de linguagens que apontou o desconhecimento dos estudantes sobre os autores brasileiro fez com que ela tivesse de apresentá-los pela primeira vez, dificultando a contextualização e levando em consideração as cobranças para a prova do ENEM. A professora de química não expressa quais medidas têm tomado para sanar as diferenças de aprendizagem dos alunos, apenas reformula a sua fala: “não vou nem falar que não têm uma base de química lá [Haiti], vai ver lá é ensinado diferente do que é aqui[Brasil]. Vai ver lá eles trabalham com outras coisas que a gente não trabalha aqui” (Ferreira et al, 2019 p. 72-73).

Ferreira *et al* (2019, p. 74) apontam que o despreparo por parte dos professores é um fator bastante relevante no sentido de acolher os estudantes, no sentido de que as profissionais não tinham um curso adequado para trabalhar com as dificuldades linguísticas dos discentes. Mas como se trata de voluntariado e elas não dispõem de tempo extra para fazer um curso de preparação para esse fim, elas, por iniciativas próprias, foram atrás de alternativas para melhor atender seus alunos.

A professora de história relatou que, inicialmente, usava o projetor e seguia explicando o conteúdo que projetava, porém os estudantes reclamam que ela falava muito rápido e que não dava tempo de copiar. No início ela rebateu, dizendo que mandaria o conteúdo por e-mail mais tarde, todavia seus alunos eram pessoas em vulnerabilidade social e não tinham um bom acesso à internet, o que dificultava seus estudos, fazendo com que ela trocasse o projetor por quadro de giz. Nesse caso foi através do *feedback* dos estudantes que ela chegou a tal conclusão (Ferreira *et al*, 2019 p. 74).

Outro grande relato da professora de história foi integrar os estudantes, pois, ao apresentar a história do Brasil, ela se depara com vários questionamentos constantes, tipo: “Como isso tem a ver também com a história do Haiti?”; ela responde deixando claro que eles estão agora no Brasil, portanto fazem parte da história do nosso país, mostrando a eles que temos muitos pontos em comum e também o que se aprende em história não é tão somente para passar na prova do ENEM. Ela exemplifica que o processo de colonização é muito parecido com o do Haiti, pois o Haiti foi colônia da França, assim como o Brasil foi colônia de Portugal, nos dois casos houve exploração econômica e racial (Ferreira *et al*, 2019 p. 72).

Outra grande observação da professora de história foi a questão cultural, em que os homens se manifestaram mais nas aulas do que as mulheres; ela acredita que é cultura deles, ou seja, as mulheres são mais reservadas, fazendo com que a fala do sexo masculino predominasse. Assim, ela teve que tomar algumas medidas a fim de que todos participassem das aulas:

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

do contexto ou de uma questão cultural lá do próprio Haiti (Ferreira et al, 2019 p. 79).

Conforme Ferreira *et al* (2019 p.74), as professoras de língua portuguesa e química relatam que os estudantes têm muitas dificuldades com o vocabulário. A professora de química, por sua vez, trazia exemplos práticos do cotidiano dos estudantes para explicar melhor a disciplina, assim eles entendiam o conceito. Porém as provas do ENEM são escritas na modalidade formal da língua portuguesa, o que dificulta a compreensão por parte de quem não tem o domínio pleno da língua. Para tentar sanar esse problema, criou-se um trabalho voltado para tais aspectos, a fim de trazer interpretação para os enunciados e alternativas do exame (Ferreira et al, 2019 p. 74).

#### 5.6 A Importância da Oferta de Cursos de Capacitação aos Professores

De acordo com Ferreira *et al* (2019, p. 75), embora haja uma grande preocupação com a formação continuada dos professores, esse projeto não foi diferente, pois não foi possível fazer formação adequada para que os professores por vários fatores, como por falta de tempo extra dos profissionais ou pela rotatividade no quadro todos os anos, de forma a não lhes oportunizar conhecimentos para lidar com a dificuldade linguística dos estudantes, Mesmo assim as professoras se saíram muito bem, buscando alternativas para fazer com que o ensino seja de fato um acolhimento.

As professoras do projeto relataram ainda que demorou um tempo até elas entenderem que não são os alunos que devem se adequar, mas a metodologia usada por elas teve de sofrer adequações. Por exemplo, a professora de química teve que criar um glossário, porque seus aprendizes não compreendiam os enunciados das questões do ENEM, assim como a professora de história, que decidiu escrever no quadro as palavras que os estudantes mais tinham dificuldade (Ferreira et al, 2019 p. 76).

O estudo de Souza (2021, p. 34) mostra que é possível notar que, em algumas universidades, como a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e a Universidade de São Paulo (USP), ofereceram cursos de capacitação para professores voluntários atuarem nos cursos de português para refugiados, podendo

notar alta procura, fazendo com que as universidades tivessem que estudar a oferta de outras edições dos cursos.

A formação continuada possibilita a nós, professores e educadores, refletirmos e expandirmos nossos conhecimentos sobre alternativas didáticas, teóricas e metodológicas, além de partilharmos nossas experiências, trajetórias e angústias na docência para, então, (re)construirmos e (re)descobrirmos o nosso fazer no processo de ensino-aprendizagem. (Souza 2021, p.34).

Vale lembrar que esses cursos de capacitação nem sempre são ofertados pelas universidades, podendo ser feitos em outras organizações, sendo uma forma de refletir sobre as nossas práticas romantizadas na educação no contexto migratório. Como consequência, há um melhor fazer pedagógico, possibilitando, assim, que nossos estudantes sejam cidadãos com poder crítico e autorreflexão, sendo pessoas independentes para a vida (Souza 2021, p.34).

No estudo de Souza (2021, p. 35), ele afirma que para romper muitos paradigmas da educação da colonialidade, é importante que haja diálogo entre todos os órgãos envolvidos com o acolhimento dos recém chegados, a exemplo dos setores de saúde, do direito, só assim é possível compreender as demandas reais dos estudantes. Importante também que se crie um canal a fim de estabelecer um diálogo direto com os alunos, canais esses capazes de fazer com que se envolvam para que possam compartilhar experiência entre si.

Seguindo o mesmo contexto, Paulo Freire (2011, P. 17) diz na sua obra “Pedagogia da Autonomia”, defende a ideia de que “não há docência sem discência”; nesse sentido, ele diz que, para sermos professores dos alunos, a atividade de planejamento deve caminhar junto com o aprendizado dos estudantes uma não pode viver sem a outra. Ainda nas palavras de Freire, dar autonomia aos estudantes não é simplesmente transferir o conhecimento “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. A partir dessa passagem, podemos entender que não existe um ser formador e um ser a ser formado, mas, sim, um processo de aprendizagem onde todos os envolvidos aprendem e ensinam. Por isso, em outra passagem, o autor nos diz que: “Quem forma se forma e reforma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Sendo assim, cada professor que se dispõe a trabalhar no PLAc se transforma ou reforma-se com as necessidades do público-alvo.

Para Sene (2017, p 37), o contexto de língua de acolhimento vai muito além de mero conhecimento de uma língua, mas também é fundamental investigar quais

foram os objetivos e motivações do público aprendiz em buscar uma nova língua. Mesmo que esse seja difícil de ser compreendido, pode-se iniciar a investigação pela faixa-etária, os fatores socio-econômicos, bem como o nível de escolaridade, obtendo, assim, um ensino mais interessante e eficaz para os próprios alunos; com isso, o professor também se transforma, conforme a passagem de Freire (2011, p. 17).

Para Ferreira *et al* (2019, p. 80), um estudo com os professores envolvidos no PLAc foi fundamental para se conhecer as necessidades do público-alvo, apontando os desafios enfrentados pela equipe docente, bem como pontuou melhorias a serem trabalhadas, como, por exemplo, o ENEM, que para os estudantes de migração forçada, se tornou uma barreira no acesso às Universidades Federais.

## 6 METODOLOGIA

### 6.1 A Escolha do sujeito da pesquisa

Em um terceiro momento foi elaborado um questionário com algumas questões para que se pudesse conhecer melhor o meu público-alvo. As questões foram aplicadas em forma de entrevista semiestruturada; escolhi então, um homem de origem haitiana, porque este mora há mais tempo aqui no Brasil, sendo fluente em língua portuguesa.

O contato com o entrevistado deu-se quando trabalhamos juntos nas aulas de Língua Portuguesa em 2022, onde eu trabalhei como professora bolsista e ele intérprete voluntário. Isso aconteceu por intermédio de uma bolsa de extensão disponibilizada pelo IFRS – Campus Feliz, a qual era intitulada “Português como Língua de Acolhimento”. O que vem ao encontro dessa pesquisa, que é saber quais as estratégias para aquisição do português como língua de acolhimento, bem como as maiores necessidades linguísticas desses sujeitos, a fim de sugerir alternativas que visem atender as demandas da comunidade como um todo.

## 6.2 A Coleta de Dados

Agendamos a entrevista para um sábado à tarde: SL mora na cidade de Feliz e vive no mesmo bairro em que eu moro, o que facilitou um pouco. Para que não houvesse constrangimento, convidei SL com a sua família, sua esposa, também haitiana, e sua filhinha de um ano de idade, que é brasileira. Porém na ocasião, sua esposa tinha compromisso, e foi somente SL e sua filha, o que dificultou um pouco, pois a bebê estava ficando impaciente, fazendo com que ele perdesse a concentração por vários momentos.

. A entrevista foi gravada com um aparelho de celular Motorola Moto G 8 power, usando o sistema operacional Android, por intermédio do aplicativo “Gravador de Voz”, o registro foi arquivado na memória do aparelho. Após isso foi transcrito com a ajuda de um aplicativo de transcrição *cripto free*, disponível na web, e depois foi conferido palavra por palavra, ouvindo e pausando o áudio sempre que necessário, com a intenção de observar alguns desvios fonéticos de meu entrevistado.

SL trabalha em uma empresa de reciclagem e fábrica de plásticos, a Plastiweber no bairro Picão na cidade de Feliz, mora no bairro Matiel com a esposa e Filha, atualmente estava cursando Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFRS-Campus Feliz, mas teve que trancar o curso por diversas razões pessoais. Quando essa pesquisa teve início havia sido escolhido um outro imigrante, também haitiano, e que vivia a mais de dez anos no Brasil, mas este se mudou para os Estados Unidos (EUA) dias antes da entrevista, fazendo com que eu escolhesse SL.

## 7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 7.1 Análise dos dados

Nesta sessão, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da entrevista, a qual foi apresentada para o entrevistado como um diálogo, em forma de entrevista semiestruturada, na qual a autora demonstra curiosidade sobre a educação na vida de seu entrevistado, mais precisamente na aquisição de língua.

SL é um homem de 32 anos de idade, de origem haitiana e que fala três línguas; a sua primeira língua, o crioulo de base francesa<sup>16</sup>, se deu de forma espontânea com a família, sendo assim chamada de língua materna; a sua segunda língua é o francês, é a língua de maior prestígio no Haiti, a língua aprendida na escola, a qual ele começou a ter contato aos 3 anos de idade; já o português, ele só teve o primeiro contato quando chegou ao Brasil, aos 22 anos de idade (esta parte a pesquisadora havia esquecido de perguntar no dia da entrevista, no entanto a informação foi obtida por conversa de whatsapp).

No Haiti, os estados são chamados de departamentos; o país é dividido por dez departamentos. SL nasceu em uma cidadezinha sem muita infraestrutura e, segundo ele, situada a oeste do Haiti chamada Cabaret, que fica a 37 km da capital Porto Príncipe, tendo como base da economia a agricultura.

Meu entrevistado tem três irmãs e dois irmãos, sendo ele o segundo filho; na sua infância, seu pai trabalhava como agricultor e sua mãe como costureira e jogar futebol era sua brincadeira favorita. Logo após ter vindo ao Brasil, sua irmã mais velha veio também, mas enfrentou problemas e teve que ir embora após um ano; também os dois irmãos estavam aqui, e depois de dois anos tiveram que sair do Brasil, mas não retornaram para o Haiti, e, sim, foram para os EUA em busca de melhores condições de vida.

SL iniciou sua vida escolar ainda na infância, quando tinha apenas três anos de idade, no que ele chama de *Kindergarden* (jardim de infância). Na época, não havia vagas em escolas públicas para todas as crianças, por isso ele estudou em escola particular com ajuda de uma ONG, porque o município não dava conta das demandas. A escola não ficava muito longe de sua casa, então ele ia para a escola de bicicleta, pois a cidade não disponibiliza transporte escolar. Nesse momento, ele relata que as condições econômicas eram precárias na cidade, e nem moto havia lá. SL relatou que, obrigatoriamente tiveram de pagar pela escola, pois era a única forma de terem educação; mais tarde ele conseguiu vaga em uma escola pública.

Segundo SL, ele concluiu o equivalente ao ensino médio no Haiti, antes de vir para o Brasil; já faz dez anos e sete meses que está no Brasil<sup>17</sup>, e desde que entrou aqui iniciou o curso de Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

---

<sup>16</sup> Língua de comunicação entre o colonizador e o escravo. (Cazeneuve 2015, p. 15)

<sup>17</sup> Obs: A contagem do tempo dele no Brasil até o dia da entrevista, dia 13/07/24.

(ADS), no IFRS campus Feliz, o qual ainda não foi concluído, uma vez que teve de trancar por diversas vezes, alegando estar enfrentando problemas e dando a entender que são problemas com deslocamentos e conflito de horário de trabalho; afirmou que irá retornar ao curso no segundo semestre de 2024<sup>18</sup>.

Perguntei como foi a sua adaptação ao chegar no Brasil, e ele ressaltou que não foi nada fácil, visto que o distanciamento linguístico entre o crioulo de base francesa e o português dificulta o aprendizado, sendo essa a grande barreira para os haitianos que vêm ao Brasil. Conforme SL, só se ouvia falar em Brasil como país de futebol, mas eles não têm o hábito de ouvir nada em português, nem mesmo a nossa música havia chegado aos ouvidos dele. SL afirma: “*Eu cheguei aqui não sabia nem dizer oi*”.

Como em muitos casos de imigrantes, eles tendem a adquirir o conhecimento da língua de uma forma informal; questionei se ele havia aprendido algumas palavras com a comunidade local, em supermercados, frequentando em igrejas, pois em muitos casos onde não há acolhimento e ajuda por políticas públicas, são esses lugares que favorecem a aquisição da língua. Ele afirma que até frequenta a igreja Assembleia de Deus, mas só começou a frequentá-la no Brasil há dois anos.

Contudo, apesar das dificuldades enfrentadas, ele afirma ter sido muito bem recebido quando chegou ao Brasil. Como não falava nada em língua portuguesa, ele teve de criar suas próprias estratégias para aquisição da nova língua; a primeira delas foi ir até a cidade de Caxias do Sul, onde conseguiu comprar um dicionário francês/português; a segunda estratégia foi baixar e usar aplicativos de línguas, que, junto com seu dicionário, lhe auxiliou no começo do aprendizado. Depois algum tempo, ingressou em um curso de extensão de língua portuguesa para estrangeiros oferecido pelo IFRS - Campus Feliz, concomitante com cursos à distância, ofertados também pelo IFRS através da plataforma Moodle, todos gratuitos, dos quais ganhou certificação, esses certificados são muito importantes para o pedido de cidadania permanente no país.

Falamos sobre a qualidade dos cursos oferecidos gratuitamente pelo IFRS e pela prefeitura. SL afirma que esses têm uma boa qualidade, não é necessário mudar nada quando é para iniciantes, porém o público carece de um nível mais

---

<sup>18</sup> O que mais tarde se confirmou não ser possível por conta de problemas com infraestrutura das pontes na cidade de Feliz, abaladas pelas enchentes do mês de maio, fazendo com que ele desistisse completamente do curso.

avançado para que possam se aprofundar na língua. SL acrescentou ainda que nunca fez um curso mais aprofundado da língua portuguesa, mas acredita que a prática leva à proficiência, e se tem estrangeiro que não fala bem, é porque precisa praticar mais a conversação.

Decidi, então, mexer com os sentimentos de SL e lhe pedi para me contar um momento difícil de sua vida, foi quando ele relatou que, logo após ter chegado ao Brasil, ficou sabendo do falecimento de seu pai, fato que o deixou bastante abalado, pois, além da perda do pai, não tinha recursos financeiros para ir se despedir do genitor. Comentou que isso não traria seu pai de volta à vida, mas que foi muito difícil para ele não conseguir se despedir de seu pai.

A fala de SL vem para nos mostrar o quão importante é o ato de acolher através da língua. Meu entrevistado chegou aqui na cidade de Feliz a mais de dez anos, pouco depois que ele chegou aqui, iniciava um curso de língua portuguesa intitulado: “Português como Língua de Acolhimento”, oferecido pelo IFRS - Campus Feliz, como um curso de extensão, o que fez com que ele ingressasse no curso, era naquela época que chegavam os primeiros imigrantes de origem haitiana.

Visto a necessidade desse público ser inserido com dignidade em nossa sociedade é necessário que hajam políticas públicas que acolham através da língua, fazendo com que pessoas em situação migratória como o caso de SL, possam ser inseridos no mercado de trabalho, bem como em universidades públicas, enfim, poderem viver o cotidiano sem precisar de auxílio, onde a comunicação é essencial para viver.

Nota-se na fala de SL um pequeno desvio fonético, mas que não compromete em nada a compreensão das palavras, fazendo com que tenha uma comunicação bem compreensível, entendendo-se sua alteração fonética como sendo uma característica que marca a sua origem.

Com o relato de SL podemos concluir que os cursos de níveis básicos oferecidos na cidade de Feliz são bastante eficazes, o que falta é fazer com que as informações cheguem a quem mais precisa, gerando engajamento para que haja a uma melhor eficácia na aprendizagem. Sugerir a possibilidade de ofertar um curso de nível mais elevado.

	Transcrição original
01	Rosani - Qual a sua idade?
02	SL - Eu tô com 32 anos
03	Rosani - Qual é o nome da cidade, do país, do estado que você nasceu?
04	
05	SL - Eu sou haitiano, eu nasci [...] no Haiti, o Haiti tem dez departamentos, Eu nasci no oeste do país, numa cidade pequena, que se chama Cabaret.
06	
07	
08	Rosani - Como era a estrutura do lugar que você nasceu? É uma cidade pequena, né?
09	
10	SL - Sim, era. Era uma cidade pequena, que tem mais...não tem <i>muitos infraestruturas</i> , mas o pessoal pratica mais <i>agricultura</i> .
11	
12	Rosani - É longe da capital?
13	SL - É, 37 <i>quilômetros</i> da capital.
14	Rosani - Você tem mais irmãos?
15	SL - Sim, eu tenho três <i>imãs</i> e dois <i>imãos</i> .
16	
17	Rosani - Em que que seus pais trabalhavam quando você era criança?
18	
19	SL - Meu pai era agricultor e minha mãe era <i>costurera</i> .
20	Rosani - Os seus irmãos, são mais velhos ou mais jovens que você?
21	
22	SL - Eu tenho uma <i>imã</i> mais velha, eu sou o segundo, mas o resto mais jovem.
23	
24	Rosani - Mais alguém da família veio para o Brasil, da sua família biológica, os seus pais, os seus irmãos?
25	
26	SL - Sim, eu tinha a minha <i>imã</i> mais velha, que estava no Brasil comigo em 2015, e [...] depois de um ano, com as dificuldade que ela <i>tava</i> enfrentando, daí foi embora. Eu tinha dois irmãos que <i>tavam</i> aqui comigo, dois anos depois eles foram embora.
27	
28	
29	Rosani - Eles voltaram para o Haiti?
30	SL - Não, eles foram para os Estados Unidos, meus irmãos.
31	
32	Rosani - O que você mais gostava de fazer na sua infância?
33	SL - Eu gostava mais de jogar bola.
34	Rosani - Que idade você tinha quando iniciou a escola?
35	SL - Eu tinha três anos, é uma...é uma etapa <i>kindergarten</i> , mais baixo.
36	
37	Rosani - Sim, é tipo um jardim da infância.
38	SL - Sim
39	Rosani - A que distância a sua escola ficava da sua casa? Ficava muito longe?
40	
41	SL - Quase um <i>quilômetro</i> da minha casa.
42	Rosani - Qual o meio de transporte que você usava para ir à escola?
43	
44	SL - Na <i>época</i> da minha infância, a gente <i>usa</i> bicicleta, porque lá não tinha [...] nem moto que tinha na minha cidade, daí [...] ía de bicicleta.
45	
46	
47	Rosani - A cidade não oferecia transporte para as crianças?

48	(Antes de responder teve de acalmar o chorinho da filha pequena)
49	SL - Não. A maioria <i>da</i> escolas são <i>paticurares</i> .
50	Rosani - Ah, sim. E a escola que você foi era particular também?
51	SL - É <i>particular</i> , mas [...] teve a ajuda de uma <i>ogанизação</i> ,
52	porque o [...] a <i>quantidade</i> de escola <i>pública</i> que têm não dá conta
53	das demandas.
54	Rosani - Que bom e que ruim, né? Que bom que seus pais
55	podiam pagar, mas que ruim que a cidade em si não dava [...]
56	SL - [era] uma <i>obrigação extentar</i> , porque[...] se não [...] se <i>na na</i>
57	não tiver <i>vaga</i> na <i>pública</i> , tem que dar um jeito para pra <i>i</i> , porque
58	se não ficar sem poder <i>i</i> na escola, porque não tem outro
59	caminho. Mas eu tinha a ajuda do [...] da ONG, depois com o
60	tempo eu consegui ingressar na <i>pública</i> .
61	Rosani - Qual foi o grau de escolaridade que você concluiu no
62	Haiti?
63	SL - Até o segundo grau <i>compreto</i> .
64	Rosani - Equivalente ao ensino médio aqui.
65	SL - Sim
66	Rosani - Há quanto tempo você mora no Brasil?
67	SL - Eu tô com 10 anos e 7 meses até agora no Brasil.
68	Rosani - 2 anos e 7 meses.
69	SL - 10 anos e 7 meses.
70	Rosani - É bastante tempo, né?
71	SL - Sim
72	Rosani - E você estudou o que aqui já desde que entrou aqui no
73	Brasil?
74	SL - Eu tentei est[...] eu tava no curso, eu tava estudando ADS
75	com muita dificuldade que eu tô <i>enfrentando</i> . Eu tentei <i>tlancar</i> o
76	curso.
77	Rosani - Mais de tempo e [...] de deslocamentos né?
78	SL - Sim, mas, graças a Deus, esse semestre eu <i>vô volta</i> .
79	Rosani - Vai voltar. Que bom.
80	Rosani - Como você considera essa sua adaptação aqui no
81	Brasil?
82	Você acha que foi fácil?
83	SL - Não foi fácil. Especialmente na [...] na questão de língua.
84	Porque português pra nós, haitianos, e e e[...]é uma língua que a
85	gente não tinha conhecimento. Só a gente <i>ouvi</i> falar de português
86	como país e ouvi falar de português como língua no futebol.
87	Porque a gente ama muito a seleção brasileira, mas ouvir uma
88	palavra português não tinha [...] Não tinha escutado.
89	Rosani - Nem música?
90	SL - Não, eu cheguei aqui e nem sabia dizer oi.
91	Rosani - Que coisa difícil, né? Você foi bem recebido assim pelas
92	peessoas?
93	SL - Muito bem recebido. Muito bem recebido.
94	Rosani - Antes de vir para o Brasil então você não tinha feito
95	curso de língua portuguesa?
96	SL - Não

97	Rosani - Então, como você fez para se comunicar depois que
98	chegou aqui? Qual foi a primeira estratégia que você usou? Você
99	começou a aprender no supermercado [...] indo para a rua, numa
100	igreja, onde você mais teve contato com a língua?
101	SL - Na chegada, uma semana depois, eu [...] com a ajuda de um
102	colega haitiano, que já <i>tava</i> aqui, ele me <i>levou Caxias do Sul</i> ,
103	comprar um dicionário francês/português e português/francês.
104	Rosani - Ah, você comprou um dicionário!
105	SL - Sim, daí com esse dicionário, mais aplicativo de línguas, a
106	gente usa pra fazer tradução, pra conseguir escutar as palavras,
107	repetir. Daí assim começa a nossa aprendizagem de português.
108	Sim.
109	Rosani - Que bom que você se esforçou bastante para conseguir,
110	né? Essa foi uma das estratégias que você usou. Você frequenta
111	alguma religião aqui, alguma igreja?
112	SL - Sim, assembleia.
113	Rosani - E essa igreja te ajudou também na aquisição da língua
114	portuguesa?
115	SL - No início <i>no no no[...] no ía na igreja</i> na chegada. Eu não fui
116	na igreja na chegada. Fazem 2 anos que eu comecei a ir.
117	Rosani - Mas essa religião você já frequentava no Haiti?
118	SL - Sim
119	Rosani - Você fez algum curso formal de língua portuguesa, que
120	você tenha ganhado certificado?
121	SL - Sim, eu já [...] <i>me lembrei 2015 - 2016</i> , eu fiz um curso <i>com</i>
122	<i>professora</i> Loiva lá no IFe, daí ganhei certificado. Também eu fiz
123	dois <i>curso</i> de língua portuguesa no site do IFe, também ganhei
124	certificado, mais o da <i>plefeitura</i> .
125	Rosani - Há, dos projetos que você participou. ok
126	Rosani - O que você achou desses cursos?
127	SL - Eu acho bem <i>ligal</i> , bem [...] e [...] a gente <i>aplendi</i> muito no
128	curso. Porque a gente <i>aprende a escler</i> português, também a
129	ouvir. Aaa [...] a <i>ouvi</i> , a <i>ouvi</i> a pronunciar também. Eu acho que é
130	bem interessante o curso.
131	Rosani - E você acha que poderia melhorar? E o que poderia
132	melhorar nesses cursos?
133	SL - Poderia [...] Eu acho que [...] poderia melhorar sim, mas se
134	[...] para nós eu acho que é excelente, mas <i>pla</i> quem, <i>pla</i> quem
135	quer mais se [...] <i>aprende</i> mais profundamente português, eu
136	acho que... como não tentei também, tem outro curso de nível
137	mais alto como não fiz não sei como que é, mas o básico que eu
138	fiz eu acho que [...] atende a minha expectativa.
139	Rosani - atende a sua expectativa, que bom!
140	Rosani - Esses cursos eram gratuitos ou eram pagos?
141	SL - Eram <i>glatos</i>
142	Rosani - Você acha então que se todo mundo fizesse os cursos
143	que você fez, estariam no mesmo nível que você? A criança deu
144	um chorinho nesse momento...
145	SL - Não. <i>Pimelo</i> , pra quem quer fazer o curso no site, <i>pimeiro</i>

146	tem que ter <i>um base</i> na língua. Porque é tudo em português, Daí
147	precisa ter uma base <i>pla pla [...]</i> <i>inicia</i> o curso, mais depois a
148	aprendizagem no curso, precisa forçar um pouco <i>pla pratica</i> ,
149	porque nem todo mundo <i>platica</i> depois da aprendizagem.
150	Rosani - Sim, você acha então que a prática leva à proficiência.
151	SL - Sim.
152	Rosani - Como última questão, eu gostaria de saber algo que te
153	marcou muito na vida. Não exatamente pelo fato de ter vindo para
154	o Brasil. Desde que tu nasceste, algo que te marcou muito, que
155	foi muito difícil na tua vida.
156	SL - Eu [...] Quando eu cheguei, eu acho que a primeira coisa
157	que me marcou a dificuldade que eu tinha, Quando eu cheguei no
158	Brasil, eu não tinha família. E [...] a adaptação <i>ela</i> bem difícil <i>pla</i>
159	mim, porque a gente <i>chego</i> e não sabia <i>fara</i> , não sabia <i>expressa</i>
160	o que precisa, se a gente precisa <i>conversa</i> , também era bem
161	difícil <i>pla</i> mim. Daí logo depois de ter vindo <i>pla cá</i> , eu <i>peldi</i> meu
162	pai. Daí não conseguia <i>volta pla</i> assistir nada, daí <i>ela difícil pla</i>
163	mim, porque é o único pai que a gente tem, daí perder sem
164	conseguir se despedir, isso é muito difícil <i>pla</i> mim. Sei que a
165	minha presença não <i>ela [...]</i> tipo, não ia dar vida de volta <i>pla</i> ele,
166	mas [...] se <i>dispedi</i> ela muito importante <i>pla</i> mim.
167	Rosani - Então tá SL, eu fiquei muito Feliz em poder ter você
168	como entrevistado, e agradeço imensamente pela sua entrevista,
169	esta foi muito importante para mim.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão teve por objetivo analisar as estratégias linguísticas de um imigrante de origem haitiana, para isso usou-se o método entrevista, para a qual foi convidado um haitiano que vive mais de dez anos no Brasil, para a ir até a residência da pesquisadora, em data e horário pré-agendados. A entrevista foi gravada a fim de tomar menos tempo do entrevistado, bem como fazer uma análise mais minuciosa da fala dele.

Para isso, inicialmente, baseou-se em uma fundamentação teórica, a fim de compreendermos mais a fundo algumas teorias como: Aspectos sócio históricos do processo migratório; O que é Língua de Acolhimento? Como ela surgiu? Como e quando se deu a chegada dos haitianos no Brasil? Visto que meu entrevistado é plurilíngue, foi necessário investigar temas acerca do termo bilinguismo e suas ramificações dentro do contexto de imigração, bem como o desenvolvimento humano, onde se investigou também sobre línguas em contato, que é o caso do

nosso entrevistado SL; entre outros aspectos relevantes ao desenvolvimento dessa pesquisa.

A entrevista da pesquisa foi semiestruturada, nela continham questões acerca da aquisição da linguagem de SL, como: Qual foi a primeira língua; com que idade iniciou a vida escolar; Qual a distância a escola ficava de sua casa; enfim foram várias questões até chegar no acolhimento que teve ao chegar no Brasil, bem como as dificuldades linguísticas.

Com isso pode-se concluir que SL foi muito bem recebido ao chegar ao Brasil, suas estratégias de aquisição da língua de acolhimento, o português brasileiro, foram da seguinte ordem: comprar um dicionário de francês/ português, usar aplicativos de línguas, e fazer cursos para estrangeiros ofertados gratuitamente pelo IFRS - *Campus Feliz*, e, também na plataforma Moodle em formato EAD<sup>19</sup>, nessa busca pela aquisição da língua, SL salienta que é necessário ter muita dedicação, fazendo uso da língua na prática, pois segundo ele, somente a prática leva a proficiência.

Para tanto pode-se concluir que a língua não é uma barreira intransponível, por maior que sejam as distâncias entre as línguas, quando se quer aprender se consegue, porém quando se carece de políticas públicas para o acolhimento de pessoas em situação de imigração, maior serão as suas dificuldades na aquisição da nova língua.

---

<sup>19</sup> EAD – sigla usada para identificar a modalidade de ensino usando o ambiente virtual, que quer dizer ensino à distância.

## REFERÊNCIAS

- ACNUR - Agência da ONU para refugiados.** Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- BARRETO, Luiz Paulo Teles Ferreira. **Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas américas.** Brasília: Alto Comissariado das Nações Unidas Para Refugiados (Acnur) e Ministério da Justiça, 2010.
- BERNARDO, Mirelle Amaral de São. **PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UM ESTUDO COM IMIGRANTES E PESSOAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO NO BRASIL.** 2016. 206 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- BRASIL. **Constituição (1988).** Brasília, 01 jan. 2016.
- CATÓLICA, Igreja. **Caritas.** Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Caritas>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **EDUCAÇÃO, ESCOLA E DOCÊNCIA: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.
- FERREIRA, Luciane Corrêa *et al.* **LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: experiências no brasil e no mundo.** Belo Horizonte: Mosaico, 2019.
- GODOY, Gabriel Gualano de. **Direitos e deveres dos solicitantes de refúgio no Brasil.** Brasília: Acnur Brasil, 2010.
- GOV.BR. **Ministério da Justiça e Segurança Pública.** Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/refugio/comite-nacional-para-os-refugiados-conare>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- GROSSO, Maria José dos Reis. **Língua de acolhimento, língua de integração.** Lisboa: Horizonte de Linguística Aplicada, 2010.
- GUNGA. **Congregação das Irmãs Missionárias Scalabrinianas.** Disponível em: <https://www.migrante.org.br/sobre/>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- JUBILUT, Liliana Lyra. **O Direito Internacional dos Refugiados e sua Aplicação no Ordenamento Jurídico Brasileiro.** São Paulo: Editora Método, 2007.
- LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft.** São Paulo: Ática, 1999.
- RAMOS, Ana Adelina Lôpo. **Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”.** Revista Brasileira de Linguística Antropológica, Brasília, v. 13, n. 1, p. 233-267, abr. 2021.
- RODRIGUES, Paula. **Migrações, Refúgio e Apatridia - Guia para Comunicadores.** São Paulo: Ficas, 2019.
- SOUZA, Rômulo Francisco de; COURA-SOBRINHO, Jerônimo; DINIZ, Mônica Baêta Neves Pereira. **PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: Práticas e perspectivas.** São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

TARTAGLIA, Santos Ednaldo; BURGEILE, Odete. **ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS PARA A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA HAITIANOS PORTUGUESA POR UM GRUPO DE IMIGRANTES**. Porto Velho, v. 10, n. 2, p. 45-55, jul. 2015.