

ORIGINAL ARTICLE

## Português como língua de acolhimento na Lomba do Pinheiro: relatos de práticas pedagógicas

Graziela Hoerbe Andrighetti<sup>1</sup>, Cristina Becker Lopes Perna<sup>2</sup>, Martha Machado Porto<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). <[graziela.andrighetti@acad.pucrs.br](mailto:graziela.andrighetti@acad.pucrs.br)>

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). <[cperna@pucrs.br](mailto:cperna@pucrs.br)>

<sup>3</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). <[marthaporto@gmail.com](mailto:marthaporto@gmail.com)>

### RESUMO

Os atuais fluxos migratórios internacionais trazem uma nova realidade para muitas cidades brasileiras e apontam para a necessidade de ações que possibilitem a integração da população migratória em nossa sociedade. Entendendo a oferta de cursos voltados ao ensino da língua portuguesa como um instrumento de política de acolhimento para imigrantes e refugiados, e cientes das demandas por materiais didáticos específicos voltados ao ensino de Português como Língua Adicional (doravante PLA) que atendam a essa nova realidade vivenciada no Brasil, compartilhamos neste artigo nossas vivências de sala de aula com o ensino de português para um grupo de 30 haitianos, buscando contribuir para reflexões acerca do ensino de português para este contexto específico. Para tanto, descrevemos as decisões tomadas ao longo do curso com relação às aulas e aos materiais didáticos utilizados, levando-se em conta o perfil dos alunos e o contexto no qual estavam inseridos. Esperamos, a partir de nossos relatos, colaborar com professores que estejam envolvidos no ensino de Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc) em contextos brasileiros em que o fluxo migratório seja uma realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** português como língua de acolhimento; fluxos migratórios; elaboração de materiais didáticos.

### Portuguese language as instrument of reception in *Lomba do Pinheiro*: reports of pedagogical practices

#### ABSTRACT

The current international migratory flows bring a new reality to many Brazilian cities and point to the need for actions that allow the integration of the migratory population in our society. Understanding the offer of courses aimed at teaching the Portuguese language as an instrument of reception policy for immigrants and refugees, and aware of the demands for specific didactic materials aimed at teaching Portuguese as an Additional Language (hereinafter PAL) that meet this new reality in Brazil, we share in this article our classroom experiences with the teaching of Portuguese to a group of 30 Haitians, seeking to contribute to reflections about the teaching of Portuguese in this specific context. To do so, we describe the decisions taken along the course regarding the classes and didactic materials used, taking into account the profile of the students and the context in which they were inserted. Based on our reports, we hope to collaborate with teachers who are involved in the teaching of Portuguese for Immigrants and Refugees in Brazilian contexts in which the migratory flow is a reality.

**KEYWORDS:** Portuguese as language of reception; migratory flows; materials design.

#### Corresponding Author:

GRAZIELA HOERBE ANDRIGHETTI  
<[graziela.andrighetti@acad.pucrs.br](mailto:graziela.andrighetti@acad.pucrs.br)>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*“Meu nome é Murielle. Tenho 40 anos. Estou no Brasil há um ano e quatro meses. Eu sou cabeleireira. Eu sei fazer trança. Quero arrumar emprego. Desejo trazer minha família para o Brasil.”<sup>1</sup>*

Embora a migração internacional não seja um fenômeno recente no Brasil (Costa & Reusch, 2016), o país, nas últimas duas décadas, tem recebido um aumento de fluxos migratórios, intensificando o trânsito de diferentes nacionalidades, culturas e línguas em muitas cidades brasileiras. A história de vida de Murielle, e de tantos outros migrantes em busca de uma nova vida, traz para a sociedade como um todo a necessidade de pensar medidas e ações que busquem acolher esses imigrantes, de forma a possibilitar sua inserção nas práticas da vida cotidiana relacionadas a trabalho, acesso à educação, sistema de saúde, moradia, transporte, etc.

Entretanto, embora os estados brasileiros apresentem algumas ações de integração em nível estadual e municipal para essa população que se encontra em situação de imigração forçada no país, ainda não há uma política nacional estabelecida para tal acolhimento. Em muitos casos, a acolhida, o encaminhamento para assessoria jurídica, o assessoramento para a busca por postos de trabalho, a oferta de cursos de português, a ajuda com roupas, alimentos e demais informações sobre o sistema de saúde e educação são ações realizadas por iniciativas locais, organizadas de forma voluntária por instituições civis e religiosas como universidades, organizações não governamentais, igrejas e paróquias etc.<sup>2</sup>

No que diz respeito ao ensino da língua, a oferta de cursos de português representa uma medida crucial e necessária, uma vez que o domínio da língua “constitui, sem dúvida, um fator essencial para uma cidadania consciente e participativa” (Ançã, 2008, p. 71), possibilitando aos refugiados uma maior inserção através da língua e da cultura locais nas práticas cotidianas que os cercam. O curso Português para Migrantes e Refugiados, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) em 2017, em parceria com o Centro de Pastoral e Solidariedade e com a Paróquia Santa Clara da Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre, RS, é um exemplo de iniciativa local voltada ao acolhimento desses fluxos migratórios.

Entendendo a oferta de cursos voltados ao ensino da língua portuguesa como um instrumento de política de acolhimento, e cientes da necessidade de se discutir e produzir materiais didáticos que se voltem a esse contexto emergente de ensino de Português como Língua Adicional (doravante PLA)<sup>3</sup>, compartilhamos neste artigo nossas vivências de sala de aula com o ensino de português para um grupo de 30 haitianos em situação de migração.

<sup>1</sup> Entrevista concedida por uma das alunas do curso de Português para Imigrantes e Refugiados, promovido no primeiro semestre de 2017 pela PUCRS em parceria com o Centro de Pastoral e Solidariedade e com a Paróquia Santa Clara, à imprensa na última aula do curso. Jornal *Zero Hora*, 27/05/2017 - 14h26min l. Atualizada em 27/05/2017 - 15h03min. Imigrantes haitianos comemoram conclusão de português em Porto Alegre.

<sup>2</sup> Para exemplos, acessar o GAIRE, criado em 2006 como parte integrante do Serviço de Assessoria Jurídica Universitária (SAJU), vinculado ao curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Fonte: <<https://www.ufrgs.br/gaire/lorem-ipsum-dolor/historico/>>.

<sup>3</sup> Para o conceito de PLA, ver Schlatter, Margarete, & Garcez, Pedro, 2009. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul*. Estado do Rio Grande do Sul, 2009. p. 127.

Buscamos descrever as decisões tomadas ao longo do curso com relação às aulas e aos materiais didáticos utilizados, tendo como base o perfil dos alunos e o contexto no qual estavam inseridos, para que, a partir desses relatos, possamos apontar reflexões que contribuam com o ensino de Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc).

Iniciamos com uma breve contextualização do ensino de PLA(c) e do embasamento teórico adotado por nós, que permeou nossas escolhas com relação às práticas de sala de aula e aos materiais didáticos adotados no curso Português para Migrantes e Refugiados. Em seguida, abordamos a situação de refúgio no Brasil, em específico a situação dos haitianos, uma vez que nossa turma era composta apenas por alunos desta nacionalidade e, logo após, apresentamos o curso Português para Migrantes e Refugiados da PUCRS, descrevendo a iniciativa, os alunos, o local em que foi realizado e o andamento das aulas. Por fim, trazemos alguns apontamentos sobre a importância de se pensar o contexto específico de ensino de PLA para pessoas em migração e refúgio – um público cada vez mais crescente no Brasil, e sobre a relevância das escolhas feitas pelo professor em relação às suas práticas pedagógicas e aos materiais didáticos selecionados para atender às “necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes” (Grosso, 2010, p. 74).

## 2. O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc)

O termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc) tem sido bastante utilizado em publicações na área de PLA e está ligado ao ensino de português para pessoas que tiveram que deixar seus países de origem em busca de melhores condições de vida em um outro país, em virtude de perseguições políticas ou religiosas, crises econômicas, desastres naturais, etc. Relaciona-se ao ensino da língua “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 como forma de integração para uma plena cidadania” (Grosso, 2010, p. 74).

Segundo dados do Observatório das Migrações<sup>4</sup>, numa perspectiva internacional, vários documentos apontam para a necessidade de se estabelecerem políticas voltadas à formação linguística dos imigrantes como forma de integração no país de acolhimento, a saber: a Convenção Cultural Europeia de 1954 (CETS 018<sup>5</sup>), que promove a pluralidade e o multilinguismo na União Europeia, defendendo uma aprendizagem recíproca de línguas entre os povos das partes signatárias; a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das Suas Famílias (ONU, 1990, artigo 45, 2 e 3<sup>6</sup>), que ressalta a relevância de ações específicas relacionadas ao ensino da língua dos países de acolhimento e línguas maternas para filhos de trabalhadores migrantes no sistema local

<sup>4</sup> <<http://www.om.acm.gov.pt/-/1-a-aprendizagem-das-linguas-de-acolhimento-e-das-linguas-maternas-uma-perspetiva-internacional>>.

<sup>5</sup> <<https://rm.coe.int/168006457e>>.

<sup>6</sup> <<https://www.oas.org/dil/port/1990%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20a%20Protec%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Direitos%20de%20Todos%20os%20Trabalhadores%20Migrantes%20e%20suas%20Fam%C3%ADlias,%20a%20resolu%C3%A7%C3%A3o%2045-158%20de%2018%20de%20dezembro%20de%201990.pdf>>.

de escolarização; e a *Carta Social Europeia*, revista de 1996 (CETS 163<sup>7</sup>) que, no artigo 19, pontos 11 e 12, menciona que “o conhecimento básico da língua, da história e das instituições da sociedade de acolhimento é indispensável para a integração, proporcionando aos imigrantes a possibilidade de adquirir esse conhecimento básico e essencial para lograr uma integração bem-sucedida (COM(2005) 389 final<sup>8</sup>)”.

Nos documentos supracitados, percebe-se que o domínio da língua é tido como um dos pontos essenciais na integração do imigrante à sociedade em que se encontra. A não familiarização à língua condiciona o acesso a muitas situações relacionadas à sobrevivência do indivíduo, seja na resolução de problemas cotidianos, nas relações interculturais, na busca por trabalho e no processo de legalização no país em que se encontra (Cabete, 2010).

Portugal, a exemplo de políticas de acolhimento dos fluxos migratórios voltadas à educação linguística, tinha a oferta do ensino de português para a comunidade imigrante como uma ação promovida por instituições não governamentais e religiosas, de forma voluntária, até o ano de 2001 – assemelhando-se, na época, à realidade que temos hoje no contexto brasileiro (conforme mencionado anteriormente no texto). Entretanto, nos anos seguintes, houve mudanças no cenário português que levaram à implementação de um plano de ações governamentais voltadas ao acolhimento de imigrantes e refugiados – Plano para a Integração dos Imigrantes. Dentre as medidas previstas neste Plano, estava a aprendizagem da língua portuguesa através do *Programa Portugal Acolhe*, composto por duas áreas distintas: Cidadania e Português Básico para Estrangeiros. Em 2008, o *Programa Portugal Acolhe* passa por algumas reformulações como, por exemplo, a inclusão de cursos de Português Técnico, voltado ao uso específico de português em situações voltadas a uma inserção no mercado de trabalho.

No contexto brasileiro, a área de PLA tem se fortalecido nas últimas décadas dado ao estabelecimento de acordos de cooperação internacional para negócios e ao estreitamento das relações políticas e econômicas do Brasil com vários outros países. Somado a esses contextos está também o processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior.

Embora as demandas pelo ensino de PLA já sejam uma realidade, não existem documentos oficiais especificando parâmetros para ensino de Português como Língua Adicional, buscando oferecer um suporte para o “balizamento do ensino, o desenvolvimento de material didático e o estabelecimento de progressão curricular” (Schoffen & Martins, 2016, p. 272). Nesta lacuna, incluem-se também contextos emergentes como o ensino de PLA para a população advinda dos fluxos migratórios atuais, em situação de refúgio ou de vistos humanitários. Nas palavras de Amado (2013), mesmo sendo o Brasil um país de imigrantes, está aquém de ter uma política de ensino do português como língua de acolhimento aos imigrantes.

Em uma aula de PLAc, as decisões tomadas estão relacionadas a aprender português para “um novo saber fazer na Língua Adicional”,

<sup>7</sup> <<https://rm.coe.int/168007cf93>>.

<sup>8</sup> <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52005DC0389>>.

conforme Grosso (2010, p. 68). É preciso conhecer a realidade em que os alunos se encontram para, a partir das necessidades deles, priorizar quais novos fazeres em LA serão relevantes para esse público. Estabelecer esses fazeres são escolhas que ultrapassam conteúdos gramaticais, ensino de vocabulário, pronúncia etc., e que envolvem uma questão crucial neste contexto específico de ensino de PLA: a de possibilitar de alguma forma um acesso ampliado a situações cotidianas, de sobrevivência, de direitos e de deveres. Nas palavras de Grosso (2010, p. 69), “o direito ao ensino/aprendizagem da língua de acolhimento possibilitará o uso dos outros direitos, assim como o conhecimento do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão”.

A constituição dos grupos de alunos em um curso de PLAc também é uma realidade diretamente implicada nas decisões tomadas em aula. Fatores como a variação do nível de proficiência em LA, o conhecimento e o uso de outras LAs, bem como a atitude que se tem em relação à língua e a aspectos culturais do país no qual esses migrantes se encontram, afirma Grosso (2010), apontam para várias decisões por parte do professor. É preciso estabelecer pontos comuns para nortear o trabalho em aula, envolvendo contextos bastante heterogêneos de ensino.

Como já mencionado anteriormente, muitos cursos de PLAc são organizados de forma voluntária e contam com limitações de profissionais, de horários, de espaços etc. para atender aos alunos imigrantes. Em muitos casos, mesmo que se tenha alunos em diferentes níveis de proficiência em LA, nem sempre é possível oferecer turmas para atender a cada um desses níveis de proficiência, o que implica pensar em práticas pedagógicas que levem essa realidade em consideração. Outro aspecto diz respeito ao letramento, pois em um mesmo grupo pode haver alunos familiarizados, pouco familiarizados e/ou não familiarizados a práticas de leitura e escrita em suas línguas maternas, o que implica também decisões por parte dos professores com relação ao que será trabalhado no ensino do português e como isso será feito ao longo das práticas desenvolvidas em sala de aula a partir desse cenário.

Outra questão implicada é que o ensino de (P)LA estará sempre permeado por aspectos sociais, culturais, educacionais, políticos, identitários etc., cruciais para se pensar na organização do que será ensinado e de como ensinar. Estabelecer o que se entende por ensinar uma língua é um ponto essencial para a organização das práticas pedagógicas e para a seleção de materiais didáticos e textos a serem trabalhados em aula.

Neste artigo, baseamo-nos em uma visão dialógica de linguagem (Bakhtin, 2003), em que o ensino de línguas deve se dar sempre de forma situada. Sob essa perspectiva, toda a interação se dá em um contexto específico, que envolve enunciadores (quem fala), interlocutores (para quem se fala) e os propósitos. Dessa forma, a percepção do que é adequado ou não em uma dada situação de comunicação só pode ser avaliado se levados em conta os envolvidos neste evento, que identidades são construídas/marcadas entre eles e a quais propósitos a interação se propõe.

Ao se pensar num ensino situado de língua, estabelece-se como pressuposto língua e cultura como aspectos indissociáveis, que permeiam todas as escolhas, sejam elas linguísticas ou não linguísticas, de um usuário

da língua. Dessa forma, ensinar uma LA envolve também promover reflexões sobre costumes, hábitos, crenças, formas de organização de vida em sociedade que são construídos conjuntamente entre os indivíduos, e que devem ser observados ao refletirmos sobre o uso da linguagem em contextos específicos de produção (Garcez, 2000).

Se acreditamos que usar a língua significa realizar ações na vida cotidiana, seja em esferas profissionais, acadêmicas, familiares etc. (Clark, 2000), precisamos de práticas pedagógicas que espelhem tal construto e que sejam significativas para os alunos. Em se tratando de um contexto de ensino para imigrantes e refugiados, isso significa abordar situações de comunicação possíveis de serem vivenciadas por eles no dia a dia, com vistas a atender a necessidades urgentes “de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade” (Amado, 2013, p. 2).

### 3. OS HAITIANOS NO BRASIL

Segundo informações do Departamento de Migração da Polícia Federal sobre imigrantes cadastrados até agosto de 2017<sup>9</sup>, há 2.097.000 de imigrantes vivendo no Brasil. No Rio Grande do Sul, este número chega a 108.861, sendo a maioria desses imigrantes oriunda de países latinos e sul americanos, seguidos de imigrantes vindos de países europeus, africanos, caribenhos e asiáticos.

Conforme mencionado acima, a vinda de migrantes internacionais pode se dar de forma voluntária ou involuntária, e estar relacionada a questões diversas, de ordem política (guerras, perseguições etc.), ambiental (desastres naturais, questões climáticas etc.), econômica, laboral, cultural (liberdade religiosa etc.) etc.<sup>10</sup>. No caso das migrações forçadas, serão considerados refugiados aqueles que estiverem deixando seus países “de origem em busca de proteção, fugindo de situações de violência, como conflitos internos, internacionais ou regionais, perseguições em decorrência de regimes políticos repressivos, entre outras violações de direitos humanos” (Moreira, 2015, p. 85).

O número de solicitações de refúgio no Brasil cresceu muito nos últimos anos. Em 2010, o número era de 966. Em 2015 passou a 28.670 solicitações, o que representou - segundo dados da Polícia Federal, cedidos ao Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) em março de 2016, um aumento de 2.868% nas solicitações de refúgio. Dentre as nacionalidades de origem, as cinco maiores solicitantes eram haitiana, senegalesa, síria, bengalesa e nigeriana. Num total acumulado nestes cinco anos, 41.371 eram haitianos, seguidos de 7.206 senegaleses, 3.460 sírios, 3.287 bengaleses e 2.578 nigerianos. O fluxo de imigrantes oriundos desses países marca um novo perfil de migração para o Brasil, que, tradicionalmente, era marcada pela entrada de pessoas advindas de países europeus como Portugal, Espanha, Itália, e de países sul-americanos como Argentina, Peru e Bolívia.

No caso de migrações vindas do Haiti, o Brasil “entrou na rota da diáspora haitiana e precisou dar respostas rápidas ao movimento que teve

<sup>9</sup> Dados fornecidos pelo Núcleo de Pesquisas do CIBAI Migrações, em setembro de 2017.

<sup>10</sup> Human Migration Guide (2005). Op. cit.

início no final de 2010 e se intensificou com o passar dos anos” (Fernandes & Faria, 2017, p. 146). Neste período, tem-se observado muitas mudanças com relação a políticas migratórias e ao tratamento dado aos imigrantes com relação à concessão de permanência no país. Para os imigrantes haitianos, por não possuírem documentos como visto de trabalho ou de turista que garantissem a entrada no Brasil, a solicitação de refúgio nas cidades de fronteira passou a ser uma alternativa. Porém, as solicitações eram recusadas por não se enquadrarem nas definições legais para refúgio. A Lei do Refúgio nº 9.474/1997 trouxe novas significações para o entendimento de pedidos de refúgio no caso dos haitianos, contemplando violação dos direitos humanos. Em 2012, há mais uma mudança no entendimento do caso de indivíduos dessa nacionalidade: a concessão de “visto permanente, previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, por razões humanitárias, condicionado ao prazo de 5 (cinco) anos, nos termos do art. 18 da mesma Lei, circunstância que constará da Cédula de Identidade do Estrangeiro”, de acordo com Fernandes & Faria (2017, p. 154). Neste ano de 2017, de acordo com a estimativa da Polícia Federal<sup>11</sup>, há 88.929 haitianos morando no Brasil, sendo que 11 mil estão no Rio Grande do Sul e cerca de 2.200 em Porto Alegre.

A imagem humanitária do Brasil construída durante o período da missão diplomática “Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti” (MINUSTAH), desde 2004, e a entrada facilitada no país, se comparado a países próximos ao Haiti como Estados Unidos e Canadá (Uebel, 2016), estão dentre as razões de escolha pelo Brasil. Somado a essas questões, tem-se o crescimento na oferta de vagas de trabalho que se intensificou a partir de 2009, quando o Brasil apresentou um cenário de oportunidades no mercado de trabalho devido a um crescimento econômico. Nos anos iniciais de sua chegada ao Brasil, a mão de obra haitiana passou a ser absorvida na construção civil que, juntamente com as empresas de carnes e frigoríficos, correspondeu, em determinado período, a principal forma de empregabilidade desses imigrantes, contribuindo para a migração laboral ao Brasil. No entanto, o agravamento da crise econômica mundial e, particularmente da crise brasileira, tornou a empregabilidade haitiana mais dificultada e, atualmente, um dos principais obstáculos que os imigrantes haitianos (e de outras nacionalidades) enfrentam é encontrar um emprego.

Um outro dado relevante com relação à migração haitiana está relacionado ao perfil do migrante. Ao fazer uma análise dos migrantes haitianos que buscam o Brasil como um lugar para viver, Uebel (2016) aponta para duas gerações de imigrantes haitianos em um curto espaço de tempo. A primeira delas chega ao Brasil após 2010 e é ocasionada pelo agravamento da crise humanitária em que se encontrava o Haiti, potencializada pelo terremoto ocorrido em 2010. O autor ressalta algumas características desse primeiro grupo migratório, sendo formado predominantemente por homens que viam no Brasil uma possibilidade de exercer atividade laboral. A segunda geração de migrantes haitianos começa a chegar ao país em 2013 e apresentava-se de forma distinta da primeira por ter mulheres, famílias com filhos e crianças pequenas e pessoas com mais idade inseridas no grupo. Destaca-se

<sup>11</sup>Dados fornecidos pelo Núcleo de Pesquisa do CIBAI Migrações, em setembro de 2017.

também, neste segundo fluxo, uma mudança de direção, pois ao contrário do primeiro grupo que se concentrava mais na região norte do Brasil, passam a ser incluídos nos destinos estados da Região Sul do Brasil. Dentre as razões que os traziam estavam também melhores condições laborais e a reconstrução de uma vida no país de destino.

#### 4. O ENSINO DE PLAC NA LOMBA DO PINHEIRO, EM PORTO ALEGRE

A oferta de aulas de português para um grupo de imigrantes e refugiados na Lomba do Pinheiro é uma das ações promovidas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)<sup>12</sup>, através de seu Centro de Pastoral e Solidariedade e do curso de Letras da Escola de Humanidades, em parceria com o Cáritas Arquidiocesana de Porto Alegre, com a Paróquia Santa Clara e o Conselho Popular da Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre. As aulas de idioma, assim como a oferta de atendimento psicológico e assessoramento jurídico, fazem parte do GT Mobilidade Humana da PUCRS, criado em 2016. Composto pela Assessoria de Comunicação e Marketing (ASCOM), Incubadora de Empreendimentos Solidários e Tecnologia Social (CODES), Centro da Pastoral e Solidariedade (CPS), o GT busca identificar as demandas mais prioritárias de imigrantes e refugiados em Porto Alegre, para propor, a partir dessas demandas, iniciativas que auxiliem imigrantes e refugiados em questões jurídicas e psicológicas, na familiarização com a língua portuguesa, na promoção do debate sobre a vinda de novos fluxos migratórios na sociedade brasileira e na arrecadação solidária de alimentos e roupas.

Após deliberações tomadas entre as instituições envolvidas, ficou estabelecida a oferta do curso de Português para Migrantes e Refugiados na localidade da Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre, visando a atender a uma grande quantidade de imigrantes e refugiados residente no bairro e em suas proximidades, sendo o curso aberto também aos demais residentes de outras áreas da cidade. A decisão de oferecer o curso na própria comunidade, ao invés de realizá-lo nas dependências da PUCRS, foi pensada levando-se em conta dois fatores: promover uma maior inserção social desses migrantes residentes na comunidade da Lomba do Pinheiro e sanar dificuldades relacionadas à mobilidade, pois isso envolveria custos com transporte para os alunos. A maior parte deles morava a poucas paradas<sup>13</sup> da Paróquia Santa Clara, local onde se realizaram as aulas, e muitos frequentavam as missas e demais atividades e reuniões comunitárias promovidas pela Paróquia.

Estabeleceu-se que a Paróquia Santa Clara ficaria com a responsabilidade de prover a infraestrutura física necessária para o curso de português (salas de aula, quadros, classes etc.), de divulgar a proposta na comunidade em que está inserida, juntamente com os órgãos e lideranças do bairro nas áreas de saúde e educação, além de realizar as inscrições para o curso. O Cáritas ofereceu apoio na articulação junto a instâncias de governo. À PUCRS coube

<sup>12</sup> A PUCRS, assim como outras IES, ONGs e órgãos públicos, integra o Comitê Municipal de Atenção aos Imigrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas de Tráfico de Pessoas no Município de Porto Alegre (COMIRAT – POA).

<sup>13</sup> A Lomba do Pinheiro é um bairro localizado na zona leste de Porto Alegre e tem a sua localização interna guiada por pontos de ônibus, chamados de Paradas (Parada 1 a Parada 21).

a elaboração e execução da proposta de curso, com a vinda de professores voluntários, a impressão de cópias do material didático, o fornecimento de cadernos, canetas, lápis, pastas, computador, projetor, aparelho de som, chamada, crachás e demais serviços relacionados ao assessoramento jurídico, psicológico, transporte de professores, transporte de alunos para atividades específicas realizadas fora da Lomba do Pinheiro, com apoio de vários órgãos e instâncias da Instituição.

As aulas do curso Português para Migrantes e Refugiados aconteceram no período de 11 de março a 26 de maio de 2017, totalizando uma carga horária de 40 horas de aula, aos sábados pela manhã, na Paróquia Santa Clara na Lomba do Pinheiro, para um grupo de 30 alunos haitianos residentes em Porto Alegre, RS. As aulas foram ministradas por professores e alunos de graduação e pós-graduação da PUCRS<sup>14</sup> e tinham como objetivos norteadores:

- a) promover o desenvolvimento da competência em nível elementar da língua portuguesa no que diz respeito ao uso do português para se comunicar, utilizando estruturas e vocabulário apropriado em situações de primeiro contato com a língua e com a cultura brasileira a partir de práticas pedagógicas que exploram situações cotidianas, englobando as culturas e as práticas sociais que as representam. As habilidades envolvidas tanto na compreensão como na produção oral e escrita devem ser trabalhadas de forma integrada, como ocorrem em situações de comunicação;
- b) promover ações que visam à produção e à disseminação solidária de conhecimento, preocupando-se também com a formação de valores e o acolhimento do outro e a troca de experiências entre sujeitos de diferentes culturas.

A definição prévia dos temas a serem abordados nas aulas partiram de conversas realizadas entre representantes da Letras e da Pastoral com o Frei e outros representantes da Paróquia Santa Clara, que, por estarem inseridos no contexto da comunidade da Lomba do Pinheiro, estavam de certa forma mais familiarizados com a realidade desses imigrantes moradores da região e com suas necessidades em relação ao aprendizado da língua. Dentre os temas iniciais definidos estavam cumprimentos e apresentações, localização e transporte, alimentação, saúde e trabalho. Também estavam previstas questões culturais e de lazer. As aulas previam a familiarização a situações cotidianas a partir de textos orais e escritos.

#### 4.1 O curso de PLAc

As manhãs de sábado iniciavam-se com um café da manhã oferecido aos alunos pela Paróquia Santa Clara. Esse evento também era constituído de interações realizadas entre alunos, professores, representantes da Pastoral e do Cáritas, o Frei e demais funcionários da Paróquia e oportunizava muitas trocas culturais. O conhecimento sobre a história de cada aluno e de suas

<sup>14</sup>Participaram deste módulo oferecido no primeiro semestre de 2017 a professora Dra. Regina Kohlrausch, Decana Associada da Escola de Humanidades – Letras, a professora adjunta Dra. Cristina Becker Lopes Perna, a doutoranda do curso de Letras, Graziela Hoerbe Andrighetti, e a graduanda do curso de Letras, Martha Machado Porto.

vivências no Brasil contribuiu para (re)definir alguns dos tópicos, temas e conteúdos previamente pensados para o curso. As rotas de vinda para o país e a familiarização com o espanhol – no caso dos haitianos que tiveram experiência em outros países sul americanos –, suas aspirações de vida, o tempo de permanência no Brasil, relatos sobre a participação de alguns alunos em outros cursos de português e as dificuldades de conseguirem um emprego em Porto Alegre em função do pouco domínio da língua e/ou da falta de documentação para buscar um trabalho legal foram informações definidoras para tomar decisões com relação às práticas pedagógicas do curso.

Além de propiciar uma aproximação maior entre alunos, professores e entre a Paróquia Santa Clara e os trabalhos sociais oferecidos por ela à comunidade, o evento “café da manhã” também promovia uma interação entre os próprios haitianos, pois, apesar de morarem, em sua grande maioria, no mesmo local (comunidade da Lomba do Pinheiro), muitos não se conheciam. Essa aproximação gerou um sentimento de confiança e respeito entre todos os envolvidos nesta atividade.

O grupo era composto por alunos haitianos, na faixa dos 20 aos 60 anos, com um contexto bastante variado e com características representativas do perfil das duas gerações de imigrantes haitianos que chegaram ao Brasil: homens, solteiros ou casados, que deixaram família no Haiti e que vieram ao Brasil em busca de oportunidades laborais; famílias com filhos e pessoas com mais idade, e mulheres, solteiras ou casadas, que vieram sozinhas ou com filhos e que deixaram parte de sua família no Haiti. As rotas de chegada ao Brasil, o período de permanência (de dois meses a três anos) e a mobilidade interna no país (muitos já tinham morado em estados como Pará, Santa Catarina, Paraná e São Paulo) também eram variadas entre eles.

Como a proposta inicial era a de acolher a todos os interessados que fossem chegando nas aulas nos primeiros dois meses do curso e como não tínhamos professores suficientes para atender a dois grupos, ficou estabelecido que o curso seria oferecido a um grupo apenas e que, por essa razão, não faríamos nivelamento dos participantes. Nessa escolha estavam implicados alguns fatores como a variação do nível de proficiência em LA, a familiarização dos alunos a práticas de leitura e de escrita em suas línguas maternas e o conhecimento e o uso de outras LAs. O fato de alguns alunos terem permanecido certo tempo em países que têm o espanhol como língua oficial (Argentina, República Dominicana etc.) antes de chegarem ao Brasil facilitou, segundo relatos desses alunos, a interação em português no cotidiano brasileiro devido à proximidade entre o espanhol e o português. Outros já estavam há mais tempo no Brasil na data de início do nosso curso, e/ou já haviam estudado um pouco de português em cursos gratuitos oferecidos à comunidade imigrante em Porto Alegre ou em outras cidades do país. Outro fator percebido ao longo do curso diz respeito a algumas dificuldades relacionadas à familiarização a práticas de leitura e escrita. No decorrer das aulas, a medida em que íamos realizando atividades envolvendo habilidades de compreensão e produção escrita (produção de textos, leitura de suas produções feitas por eles para o grande grupo, atividades de copiar do quadro, entrega de tarefas de casa etc.) ficava mais evidente a dificuldade de alguns alunos em realizar as tarefas.

A presença de crianças na sala de aula também era uma característica do grupo. Muitos alunos tinham filhos pequenos, entre 03 meses a 4 anos, e os traziam para os encontros. A interação entre as crianças, seus familiares e demais alunos do curso se dava em crioulo haitiano. A fala dos professores e demais voluntários brasileiros (da Paróquia, da PUCRS e do Cáritas) para com as crianças se dava em português.

A língua de interação entre os alunos era o crioulo haitiano e, em alguns momentos, também o francês. Como a familiarização dos alunos à língua portuguesa era variada, em alguns momentos da aula, os alunos com mais conhecimento em português traduziam determinadas combinações ou instruções de atividades para os demais. Esse auxílio era feito em crioulo e também em francês. O fato de uma das professoras voluntárias também ter conhecimento do francês fazia com que, em alguns momentos das aulas, essa fosse a língua comum utilizada para auxiliar na realização de algumas atividades e combinações.

Nos primeiros encontros, tínhamos um total de 20 alunos, sendo onze mulheres e nove homens. O grupo foi se constituindo aos poucos. A cada aula, apareciam novos interessados, convidados por alunos já integrantes da turma ou pela divulgação da Paróquia na comunidade. A partir da metade do curso, tínhamos um total de 30 alunos, ficando estabelecido que a essa altura não seriam mais aceitas novas inscrições devido ao andamento das aulas. A assiduidade dos alunos em aula era variada, embora sempre tivéssemos um número razoável – uma média de 20 alunos por encontro. Isso se dava em parte ao fato de muitos de nossos alunos fazerem trabalhos esporádicos, não comparecendo em algumas datas.

Nesta seção, buscamos descrever brevemente nosso contexto de ensino, quem eram os alunos, o que buscavam encontrar nas aulas, qual era a familiarização deles com a língua portuguesa e com outras línguas, etc. O acesso a essas informações foi ocorrendo de maneira gradativa e delineou todas as escolhas feitas ao longo do curso. A medida em que tínhamos conhecimento da realidade dos alunos, priorizávamos tais demandas para com a língua portuguesa e a cultura brasileira e, a partir daí, estabelecíamos práticas pedagógicas para cada aula, selecionando materiais didáticos que atendessem à realidade específica deles. Na seção seguinte, compartilharemos um pouco das decisões tomadas por nós com relação ao que trabalhar em sala de aula.

## 4.2 O contexto e as escolhas feitas com relação às aulas

As propostas pedagógicas pensadas para atender a esse contexto de ensino de PLA para imigrantes e refugiados podem ser muitas, e estão diretamente relacionadas a decisões que o professor fará com base em quem são seus alunos e que necessidades mais urgentes são apontadas por eles. Segundo Cabete (2010, p. 104), a língua portuguesa pode constituir-se em “um obstáculo para a comunicação com os outros, poderá ser também uma barreira para a sua condição jurídica”. Conhecer os alunos possibilita refletir sobre o que ensinar representa um passo importante para estabelecer as escolhas que serão feitas acerca de temas, textos, vocabulário, aspectos gramaticais

selecionados pelo professor, para que façam sentido e, de fato, ampliem a participação deles na vida em comunidade.

Nas aulas propostas para o curso Português para Imigrantes e Refugiados na Lomba do Pinheiro, buscou-se promover um trabalho conjunto entre língua e cultura, tendo como foco o uso de português para familiarizá-los a situações cotidianas, ao acesso a documentos básicos para a vida no Brasil e também a situações voltadas à colocação no mercado de trabalho, auxiliando os estudantes na ampliação de seus conhecimentos de Português para lidar com demandas jurídicas, laborais e cotidianas.

O fato de o curso ser de curta duração – com carga horária total de 40 horas, sendo um encontro semanal de duas horas, trouxe a necessidade de pensarmos em uma abordagem mais direta e específica das necessidades urgentes apontadas pelo grupo: usar o português para práticas relacionadas a trâmites burocráticos, como o preenchimento de documentos (ficha de trabalho, formulários e documentos legais exigidos pela Polícia Federal brasileira a imigrantes e refugiados que chegam ao país etc.) e para práticas relacionadas ao mercado de trabalho (buscar emprego, contar sobre suas habilidades, falar de sua profissão e de experiências prévias de trabalho, relatar atividades desempenhadas em certas profissões e falar sobre expectativas futuras). As práticas cotidianas da comunidade na qual estavam inseridos também traziam demandas como negociar ou buscar aluguel de moradia, fazer compras, contar sobre suas famílias e suas histórias de vida e sobre o que faziam em seus países de origem e sobre o que fazem no Brasil.

Embora haja materiais didáticos específicos para o contexto de ensino de PLAc disponíveis para acesso, a saber *Pode Entrar*<sup>15</sup> e *Recomeçar*<sup>16</sup>, as limitações de tempo (curso de curta duração), as demandas específicas do nosso grupo (com foco, basicamente, em práticas voltadas à inserção deles no mercado de trabalho) e outras limitações apresentadas pelos alunos (diferentes níveis de proficiência em PLA, alunos pouco familiarizados a práticas letradas), fizeram com que optássemos por elaborar um material específico, mais conciso, para nossas aulas.

De uma forma geral, o material elaborado por nós estava estruturado nos seguintes módulos: Apresentação, Falando sobre Rotinas, Falando sobre você, Um pouco de Música Brasileira, Falando sobre Família, Profissão e Preenchendo Formulários. A escolha dos temas trabalhados nos módulos foi feita com base no que elegemos como as prioridades apresentadas pelo grupo de alunos, sendo elas basicamente relacionadas à apresentação pessoal dos alunos em situações jurídicas (envolvendo preenchimento de documentos), laborais (busca de emprego) e de convívio cotidiano mais urgente na comunidade em que circulavam.

<sup>15</sup> ACNUR (2015). *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados*. ACNUR (2015). *Cartilha para Solicitantes de Refúgio no Brasil*. ACNUR (2015). A apostila *Pode Entrar* foi lançada pela Agência da ONU para Refugiados (Acnur) e pode ser baixado de forma gratuita pela internet. A elaboração do material foi feita em parceria com a Cáritas Arquidiocesana de São Paulo e o Cursinho Popular Mafalda, com o objetivo de atender a uma demanda dessas entidades, que acolhem refugiados no Brasil.

<sup>16</sup> O livro didático *Recomeçar: língua e cultura brasileira para refugiados*, foi elaborado por estudantes do curso de graduação em Letras no projeto Memorial Digital do Refugiado (MemoRef), da Unifesp, em 2015. O material também está disponível para download.

Os assuntos abordados em cada módulo foram pensados de forma a complementarem-se. Assim, os conteúdos abordados no módulo Apresentações (apresentar-se e apresentar outras pessoas, cumprimentar, despedir-se, falar sobre estado civil, idade, profissão, nacionalidade, escolaridade, preferências) e no módulo Falando sobre Rotinas (descrição de atividades cotidianas, de trabalho e de lazer, dias da semana etc.) seriam retomados nos módulos Falando sobre Você, Profissão e Preenchendo Formulários.

Para o material, foram selecionados gêneros orais e escritos específicos centrados nas questões jurídicas e laborais: o preenchimento de um formulário de solicitação de refúgio disponível no site da Polícia Federal<sup>17</sup>, a elaboração de um currículo, a leitura de um texto do SINE<sup>18</sup>, com oferta de vagas de emprego, e uma simulação de entrevista de emprego no SINE, buscando por uma das vagas ofertadas.

A seleção desses gêneros, por sua vez, conduziu nossas escolhas acerca dos aspectos gramaticais, lexicais e culturais a serem abordados. A exemplo disso, está o módulo Profissão, no qual os alunos são convidados a falar sobre as profissões que exercem aqui no Brasil e as profissões que exerciam no Haiti. Isso envolve muitas conversas em sala de aula sobre o que são essas práticas sociais para os alunos, o que é esperado delas em cada contexto, que diferenças e semelhanças podem existir e tantas outras questões culturais que fazem parte de ensinar uma língua. Somando-se a essas discussões envolvendo profissões, também são trabalhados verbos no presente e no imperfeito do indicativo, profissões, concordância nominal e atividades que propõem o trabalho com as habilidades de cada um (Eu sei..., Eu gosto de..., Eu sou bom em ..., Eu tenho facilidade com ...) e com expectativas futuras. Após trabalhar essas estruturas de língua, seguidas de seus complementos com o uso de verbos ou substantivos, os alunos irão lançar mão desses conhecimentos para a produção de um currículo. Cabe ressaltar aqui que o gênero currículo também convida a muitas reflexões (de que currículo estamos falando, para que serve, qual a familiarização dos alunos a esse gênero, qual o papel que ele desempenha no contexto em que se encontram no Brasil e também no país de origem dos alunos etc.).

As discussões sobre o texto Formulário de Solicitação de Refúgio também exemplificam as escolhas feitas por nós com base nas prioridades do grupo e no trabalho complementar proposto ao longo dos módulos do material didático que elaboramos. Esse gênero compõe a última unidade da apostila, embora exija, para o seu preenchimento, conteúdos abordados no primeiro módulo do material (idade, estado civil, nacionalidade, grau de escolarização etc.). Porém, entendemos que para dar conta do preenchimento das informações do formulário, os requerentes (alunos) necessitariam também precisar saber falar sobre experiências profissionais prévias, assim como sobre seus familiares, assuntos abordados em unidades prévias do material. Dessa forma, achamos mais coerente deixar o trabalho com o gênero Formulário de Solicitação de Refúgio da Polícia Federal para o

<sup>17</sup><<http://www.pf.gov.br/servicos-pf/estrangeiro/refugio/RN24FORMULRIODESOLICITAODE RECONHECIMENTODACONDIODEREFUGIADOPORTUGUS.pdf>>.

<sup>18</sup><<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/empregos-e-carreiras/noticia/2016/08/sine-de-porto-alegre-divulga-quase-80-novas-vagas-de-emprego-7185542.html>>.

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Centro de Pastoral e Solidariedade



**PROFISSÃO**

Qual é a sua profissão?  
Com o que você trabalhava em seu país?

Eu sou professor. No Haiti, eu dava aulas de inglês.

**QUAL É A SUA PROFISSÃO?**

Eu sou eletricitista.

- ✓ cabeleireiro/a
- ✓ barbeiro
- ✓ costureiro/a
- ✓ cozinheiro/a
- ✓ jardineiro/a
- ✓ pintor/pintora
- ✓ enfermeiro/a.
- ✓ comerciante
- ✓ professora
- ✓

**COM O QUE VOCE TRABALHAVA NO HAITI?**

Eu trabalhava como eletricitista.

- ✓ auxiliar de cozinha
- ✓ recepcionista
- ✓ garcom
- ✓ vendedor
- ✓ caixa de supermercado
- ✓ frentista de posto de gasolina
- ✓ cabeleireira
- ✓ decoradora de festas
- ✓ professor
- ✓ motorista
- ✓

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Centro de Pastoral e Solidariedade

Trabalhar	Vender	Dirigir	Ser
Eu trabalhava	vendia	dirigia	era
Você trabalhava	vendia	dirigia	era
Ele/ela trabalhava	vendia	dirigia	era
Nós trabalhávamos	vendíamos	dirigíamos	éramos
Vocês trabalhavam	vendiam	dirigiam	eram
Eles/elas trabalhavam	vendiam	dirigiam	eram

**Verbos no Pretérito Imperfeito do Indicativo**



**FALANDO SOBRE SUAS HABILIDADES**

Quais são as suas habilidades? O que sabe fazer?

No Haiti, eu trabalhava como vendedor. Eu sou bom em vendas e em números. Eu tenho facilidade para atender pessoas.

**Eu sou bom em**

- ✓ números
- ✓ atendimento ao público
- ✓ organização
- ✓ venda
- ✓ fazer cabelos

**Eu tenho facilidade com**

- ✓ crianças
- ✓ computador

**Eu gosto de**

- ✓ cozinhar
- ✓ trabalhar com vendas
- ✓ ensinar
- ✓ limpar
- ✓

**Eu sei**

- ✓ dirigir
- ✓

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Centro de Pastoral e Solidariedade

**FALANDO SOBRE SUAS EXPECTATIVAS**

**Eu espero**

- ✓ encontrar um emprego.
- ✓ ser feliz no Brasil.
- ✓

**Eu quero**

- ✓ trabalhar como pintor.
- ✓
- ✓

**Eu desejo**

- ✓ fazer amigos no Brasil.
- ✓
- ✓

**FAZENDO UM CURRÍCULO**

1. Observe o currículo a seguir. Que informações devem constar em um currículo?

**Cláudio Ramires Sol**

Endereço: Rua Camarão, 56/100 – Rio Branco – POARS  
E-mail: gsof.0202@gmail.com Fone: (51) 9 8811 9149

**Formação**

Curso Técnico em Eletricidade (SENAI RS)  
Informática: Microsoft (Office 2007 e Windows 7)  
Idiomas: francês e espanhol

**Experiências Profissionais**

Última Empresa: ABC AUDITORES  
Cargo: Auxiliar de almoxarifado  
Período: 01/12/2014 a 30/09/2015

Empresa: Casa do Eletricista  
Cargo: eletricitista  
Período: 03/01/2012 a 09/09/2014

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Centro de Pastoral e Solidariedade

2. Vamos elaborar o seu currículo?

Endereço: \_\_\_\_\_  
E-mail: \_\_\_\_\_ Fone: (51) 9 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Formação

\_\_\_\_\_  
Experiências Profissionais

**Figuras 1 e 2:** Unidade Profissões, retirada da apostila *Português como Língua de Acolhimento: aprendendo língua e cultura para a vida cotidiana em Porto Alegre*. Material elaborado especialmente para o curso de Português para Migrantes e Refugiados, promovido pela PUCRS e ofertado aos alunos na Lomba do Pinheiro.

final. Somando-se a isso estava o fato de termos uma grande parte de nosso grupo composto por pessoas que estavam há algum tempo no Brasil, porém com poucas orientações sobre trâmites burocráticos envolvendo deveres e direitos envolvidos na permanência no país. Nesse sentido, achamos que este assunto seria melhor discutido com o grupo após já termos nos conhecido um pouco mais e de já termos tido oportunidades de estabelecer uma relação de proximidade para tratar de assuntos pessoais.

A decisão sobre a inclusão de um trabalho com a canção nas aulas também surgiu no decorrer dos encontros, e se mostrou uma forma de fruição, de trocas sobre culturas, de apresentação de gostos e preferências e também de um espaço de aproximação. Inicialmente, ela estava prevista como um momento de acolhimento após o café da manhã servido ao grupo, e era feita por um dos representantes do Centro de Pastoral e Solidariedade, que nos acompanhava em alguns encontros. Após distribuir letras das canções, ele as cantava acompanhado de um violão e convidava os alunos a cantarem também. As canções eram curtas e davam as boas-vindas aos alunos. Essa atividade tinha uma duração de cinco minutos e, a partir dela, percebemos que muitos dos alunos já estavam familiarizados com a prática de cantar, pois faziam isso frequentemente em cultos e missas das quais participavam no Haiti e também no Brasil. A primeira canção a ser trabalhada com o grupo foi a canção Bem-vindo<sup>19</sup>, que tinha também uma relação especial com o trabalho de acolhimento que estava sendo realizado. Ao observarmos que a canção desempenharia um papel importante na participação dos alunos, a incluímos em alguns momentos ao longo das aulas, apresentando duas canções populares da música brasileira e também abrindo espaço para que eles trouxessem para as aulas canções representativas do seu país e/ou canções brasileiras com as quais já estavam familiarizados.

Esses momentos se apresentaram como um aspecto identitário importante no processo de ensino de PLAc, pensando na inserção dos alunos na cultura brasileira assim como dos brasileiros na cultura haitiana. Assim como nós brasileiros, os haitianos têm uma relação especial com a musicalidade e com a produção de ritmos, de sons percussivos diversos, heranças africanas que compartilhamos. A construção desse elo passa pela empatia e pelo respeito a diferenças culturais. Essa sensibilização em relação ao outro é crucial para que se aceitem os valores de determinada cultura. Na verdade, a valorização dos conhecimentos e experiências dos sujeitos e de seus repertórios linguístico-comunicativos é um dos alicerces da política de ensino de línguas, de acordo com Cabete (2010, p. 71).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos relatar nossas experiências com um grupo de 30 haitianos, alunos do curso de Português para Migrantes e Refugiados na Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre. A partir de uma contextualização dos alunos e das características do grupo como um todo, explicitamos as principais demandas identificadas por nós e pelos demais organizadores do curso para, a partir delas, fazer escolhas com relação ao que seria proposto nos

<sup>19</sup>Canto religioso pertencente à Igreja Católica do Brasil.

materiais e nas aulas. Também buscamos mencionar fatores que restringem nossa atuação em sala de aula e que fazem parte de um contexto de ensino voluntário de PLAc no Brasil.

A língua de acolhimento ultrapassa a noção de aprender uma língua adicional, conforme Grosso (2010). Ela está relacionada a pessoas que abandonam seus países de origem por razões de extrema contingência e que têm, dentre suas necessidades mais imediatas, questões de sobrevivência. Exige dar conta de diversas ações relacionadas a esse contexto emergencial, como a regularização de suas permanências no país, a busca por moradia, por trabalho, o uso de transporte público, a busca por auxílio social, médico e/ou psicológico. Todas essas necessidades passam pelo conhecimento da língua portuguesa. O ensino de PLAc precisa considerar essas necessidades tão reais dos alunos em situação de migração forçada. As escolhas feitas pelo professor são cruciais na condução desse aprendizado da língua portuguesa como LA dentro desse contexto de acolhimento na medida em que poderá ser o elo de ligação entre a sala de aula e a sociedade em que se movimentam diariamente.

## REFERÊNCIAS

- Andrighetti, Graziela Hoerbe & Perna, Cristina Becker Lopes. 2017. Profissões. In: *Português como Língua de Acolhimento: aprendendo língua e cultura para a vida cotidiana em Porto Alegre*. p. 22-25.
- Amado, Rosane de Sá 2013. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da SIPLA*, 4(2), p. 1-9.
- Ançã, Maria Helena Serra Ferreira. 2008. Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*, 13, p. 71-87.
- Averil, Gage. 2008. *A Day for the Hunter, a Day for the Prey: Popular Music and Power in Haiti*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Barbosa, Salete Lorena. 2015. *Imigrantes Haitianos no Rio Grande do Sul: uma etnografia de sua inserção no contexto sociocultural brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria.
- Bakhtin, Mikhail. 2003. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. p. 261-306.
- Cabete, Marta Alexandra Calado Santos da Silva. 2010. *O Processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.
- Clark, Herbert H. 2000. O uso da linguagem. In: *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, 9, p. 49-71.
- Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE). 2017. *Formulário de Solicitação de Reconhecimento da Condição de Refugiado*. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/central-de-atendimento/estrangeiros/anexos/formulario-de-solicitacao-de-refugio-portugues.pdf>>.
- Convenção Internacional sobre a Protecção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias. Resolução 45/158, de 18 de Dezembro de 1990, da Assembleia-Geral, vigente a partir de Julho de 2003. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1990%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20a%20Protec%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Direitos%20de%20Todos%20os%20Trabalhadores%20Migrantes%20e%20suas%20Fam%C3%ADlias,%20a%20resolu%C3%A7%C3%A3o%2045-158%20de%2018%20de%20dezembro%20de%201990.pdf>>.

- Council of Europe. 1954. European Cultural Convention 19 XII. Paris. Disponível em: <<https://rm.coe.int/168006457e>>.
- \_\_\_\_\_. 1996. *European Social Charter* (Revised) 3.V. Strasbourg. Disponível em: <<https://rm.coe.int/168007cf93>>.
- European Commission 2005. *A Common Agenda for Integration - Framework for the Integration of Third-Country Nationals in the European Union*. Bruxelas. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0389:FIN:EN:PDF>>.
- Feitosa, Jacqueline & Amaro, Talita de Oliveira et al. 2015. *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados*. São Paulo: Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), Curso Popular Mafalda & Cáritas Arquidiocese São Paulo. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/pamer/files/2016/11/PORTUGU%C3%8AS-DO-BRASIL-PARA-REFUGIADOS-E-REFUGIADAS.pdf>>.
- Fernandes, Duval & Faria, Andressa Virgínia de. 2017. O visto humanitário como resposta ao pedido de refúgio dos haitianos. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 34(1), p. 145-161.
- Garcez, Pedro de Moares 2000. Cultura invisível e variação cultural na fala-em-interação social: o que os educadores da linguagem têm a ver com isso. In: Indursky, Freda & Campos, Maria do Carmo N. *Discurso, Memória e Identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzato. p. 495-516.
- Grupo de Assessoria a Imigrantes e a Refugiados (GAIRE). 2009. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/gaire/lorem-ipsum-dolor/historico/>>.
- Grosso, Maria José dos Reis. 2010. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), p. 61-77.
- Imigrantes haitianos comemoram conclusão de português em Porto Alegre (2017, 27 de Maio). Zero Hora. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2017/05/imigrantes-haitianos-comemoram-conclusao-de-curso-de-portugues-em-porto-alegre-9801985.html>>.
- Instituto Migrações e Direitos Humanos. 2016. *Haitianos no Brasil: dados estatísticos, informações e uma recomendação*. Disponível em: <<http://www.migrante.org.br/index.php/migracao-haitiana2/373-haitianos-no-brasil-dados-estatisticos-informacoes-e-uma-recomendacao>>.
- Memorial Digital do Refugiado. 2015. *Recomeçar: língua e cultura brasileira para refugiados*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: <<http://caminhosdorefugio.com.br/tag/memoref/>>.
- Moraes da Costa, Marli Marlene & Reusch, Patrícia Thomas. 2016. Migrações internacionais (Soberania, Direitos Humanos e Cidadania). *Passagens – Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, Rio de Janeiro, 8(2), p. 275-292.
- Moreira, Julia Bertino 2015. Política Externa e Refugiados no Brasil: uma análise sobre o governo Lula. 5º Encontro Nacional da Abri. Belo Horizonte: PUC-Minas. p. 1-16.
- National Geographic: Xpeditions. 2005. What is Human Migration? In: *Human Migration Guide*, p. 6-8. Disponível em: <<http://pmt.physicsandmathstutor.com/download/Geography/A-level/Notes/OCR/Global-Migration/Migration.pdf>>.
- Núcleo de Pesquisas CIBAI Migrações. 2017. *Relatório de dados de população migrante*. Porto Alegre, setembro.
- Observatório das Migrações 2017. *A aprendizagem das línguas de acolhimento e das línguas maternas numa perspectiva internacional*. Alto Comissariado para as Migrações. Lisboa. Disponível em: <<http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/409717/Destaques+Estat%C3%ADsticos+OM+-+Aprendizagem+da+Lingua+Portuguesa.pdf/c320575d-b40d-4df7-b756-edc5dba1cdd9>>.

- Rodrigues, Luiz Carlos Balga. 2008. *Francês, Crioulo e Vodou: a relação entre língua e religião no Haiti*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Schlatter, Margarete & Garcez, Pedro de Moares. 2009. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, Porto Alegre, SE/DP, 1, p. 127-172.
- Schoffen, Juliana Roquele & Martins, Alexandre Ferreira. 2016. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de Português como Língua Adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 14, p. 271-306.
- Sine de Porto Alegre divulga quase 80 vagas de emprego (2016, 05 de agosto). Zero Hora. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2016/08/sine-de-porto-alegre-divulga-quase-80-novas-vagas-de-emprego-cj5wefmga1ny6xbj0gt7vta9z.html>>.
- Sistema de Refúgio Brasileiro: refúgio em números. 2016. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/>>.
- Uebel, Roberto Rodolfo George. 2016. A Mudança da Política Externa Brasileira para Imigrantes e Refugiados: o Caso da Imigração Haitiana no início do Século XXI. *Barbarói*, 47(ed. esp.), p. 22-43.

Submetido: 20/04/2017  
Aceito: 30/05/2017