



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

LÚCIA MARIA DE ASSUNÇÃO BARBOSA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE PÓS-DOCTORADO:
ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO:
MULTI/PLURILINGUISMO EM CENA**

FORTALEZA

2017

LÚCIA MARIA DE ASSUNÇÃO BARBOSA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE PÓS-DOCTORADO:
ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO:
MULTI/PLURILINGUISMO EM CENA**

Relatório de estágio de pós-doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito para a aprovação do Estágio Pós-Doutoral realizado de agosto de 2016 a fevereiro de 2017.

Supervisor: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

FORTALEZA

2017

Informações Institucionais:

O Projeto e o afastamento foram aprovados na 314^a (tricentésima décima quarta) Reunião do Colegiado do LET, realizada no dia 20 de maio de 2016.

O afastamento foi publicado no Boletim de Atos Oficiais, em data de 1º de agosto de 2016, em conformidade com o Processo 23106.-014926/2016-75 e despacho do Decanato de Gestão de Pessoas em data de 19 de julho de 2016.

Desenvolvimento das atividades de pesquisa:

O estágio pós-doutoral iniciou-se em 1º de agosto de 2016, cujas atividades passo a listar a seguir:

a) Visita Acadêmica à Universidade de Aveiro (Portugal):

Como parte desse estágio pós-doutoral, realizei, no período de 19 a 28 de setembro de 2016, uma visita acadêmico-científica à Universidade de Aveiro (Portugal), onde desenvolvi as seguintes atividades:

- 1) Reuni-me com as Professoras pesquisadoras do Grupo “Linguagens e Teorias e Prática de Educação e Supervisão” com objetivo de planejar ações científicas acadêmicas;
- 2) Visitei o grupo de Pesquisa “Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores com o objetivo de

estabelecer contato com os trabalhos realizados pelos(as) pesquisadores(as);

- 3) Ministrei um seminário para investigadores, docentes e doutorandos, no Departamento de Psicologia e Educação, no qual foram apresentadas as atividades concernentes ao Projetos de Pesquisa, coordenados por mim, quais sejam:
1) *PROACOLHER: língua-cultura e acolhimento em contexto de imigração e refúgio (2014-2016)* e 2) *Português como Língua de Acolhimento em Contexto de Imigração e Refúgio: Proposta de Inserção Linguístico-laboral no Distrito Federal (2016-2017), (este último financiado pela FAP-DF)*;
- 4) Assisti a apresentações de comunicações do Grupo de Pesquisa “Linguagens e Teorias e Prática de Educação e Supervisão”, em evento internacional sobre imigrações;
- 5) Ministrei palestra sobre Léxico e Cultura no ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiros;
- 6) Ministrei aula na Unidade Curricular “Seminário de Orientação Educacional nas áreas de Diversidade Linguística e Cultural e Desenvolvimento da Comunicação e Expressão de Português Língua não-materna”;
- 7) Ministrei aula na Unidade Curricular de opção “Pluralidade linguística e Educação” dos mestrados da Universidade Aveiro, onde apresentei os Projetos de Pesquisas em andamento no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) na Universidade de Brasília.

8) Participei - com apresentação de trabalho - do **Congresso Internacional « Exodus : migrações e fronteiras »**, nos dias **21, 22 e 23 de setembro**.

b) Atividades desenvolvidas na Universidade Federal do Ceará :

1) Na Universidade Federal do Ceará (UFC), participei das reuniões do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada - GEPLA*, nas quais eram apresentadas as pesquisas e projetos em andamento;

2) Nos dias 12, 13, 14 e 15 de setembro, participei do Minicurso “Por uma releitura de Ferdinand de Saussure: cem anos do CLG (*Cours de Linguistique Générale*) e os manuscritos de Saussure em cena”, ministrado pelo Prof. Dr. Pierre-Yves Testenoire, da *Université Sorbonne - Paris 4*.

Além de participar ativamente desse curso ministrado pelo especialista, atuei como tradutora de partes do texto que o conferencista apresentou. Considero que tal experiência foi extremamente enriquecedora para minha formação acadêmica.

3) Participei como membro da Comissão Científica do *V FLAEL - V Fórum de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas*.

Esse fórum, realizado no período de 16 a 18 de novembro, é organizado pela Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, supervisora deste estágio pós-doutoral.

4) Ainda no *V FLAEL - V Fórum de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas*, participei da Mesa-Redonda, coordenada pela Profa, Dra. Paula Francinete Ribeiro Araújo (IFMA),

intitulada **Acolhimento e multilinguismo na universidade: desafios e formação do professor**. Desta mesma mesa participaram as professoras doutoras Ana Lúcia Silva Souza (UFBA) e Mirelle Amaral de São Bernardo (IFGoiano) e coordenei a mesa-redonda intitulada “Ensino e aprendizagem no Contexto Profissionalizante”.

c) Participação em outros eventos, como convidada:

1. II Jornada de Pesquisa em Estudos da Tradução e I Jornada de Egressos do POSTRAD (UNB), na qual mediei a mesa Tradução e Especializada II, nos dias 17 e 18 de outubro;
2. No dia 4 de novembro, participei - como convidada da Organização Internacional para as Migrações (OIM) e do Conselho Nacional de Imigração (CNIg), do Ministério do Trabalho - da Mesa-redonda « A inserção dos haitianos no mercado de trabalho brasileiro : avaliações e perspectivas », onde tive a oportunidade de discutir a importância da aprendizagem da Língua Portuguesa nesse contexto. Tal palestra foi resultado do capítulo **A importância da língua na integração dos/as haitianos/as no Brasil**, escrito por mim, em co-autoria com Mirelle Amaral de SÃO BERNARDO, do Instituto Federal Goiano. Esse capítulo faz parte do livro a ser publicado pela Editora da UnB, sob o título **A imigração haitiana para o Brasil - perspectivas e desafios**, organizado pelo Prof. Dr. Leonardo Cavalcanti, Coordenador do Observatório de Migrações Internacionais - OBMIgra;

3. Nos dias 7 e 8 de novembro, participei, na condição de Representante da Universidade de Brasília, do **I Encontro Nacional de Representantes Idiomas Sem Fronteiras - Português**, realizado no Ministério de Educação (MEC);

4. No período de 28 de novembro a 02 de dezembro, fui convidada para fazer uma conferência no *II Colóquio Internacional de Estudos Literários e IX Semana de Letras : Cartografias Imaginárias, Cidades e Discursos*, realizado pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT - Campus de Cáceres);

5. Ainda no mês de dezembro, precisamente no dia 16, participei da Banca do exame de Defesa de doutorado, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de Caroline Veloso da Silva, cujo trabalho intitula-se *Representações sociais de Aprendizizes de Português em Contexto Sul-Africano Sobre a Língua e a Cultura do Brasil: subsídios para políticas de difusão e reflexões sobre o ensino de português no exterior*.

6. Nessa mesma data, participei do VII CARPE : **Colóquio Ação e Reflexão em Português Para Estrangeiros**, onde proferi a palestra intitulada « Entre o estrangeiro e o estranho : breve retrospectiva do PLE na UFSCar ».

1. Outras atividades realizadas (coordenação de projetos, extensão e orientação e co-orientação):

Coordenação de Projetos de Pesquisa

1) Simultaneamente ao estágio pós-doutoral aqui relatado, dei sequência às ações do Projeto de Pesquisa *Português como*

Língua de Acolhimento em Contexto de Imigração e Refúgio: Proposta de Inserção Linguístico-laboral no Distrito Federal (2016-2017), (financiado pela FAP-DF) ;

- 2) Do mesmo modo, dei sequência ao Projeto de Pesquisa *Inserção linguística e laboral de populações imigrantes e em situação de refúgio: emergência de elaboração de material didático*, financiado pela FINATEC ;

Coordenação de Projetos de Extensão - parte dos Projetos de Pesquisa

Coordenei o Projeto de extensão « Português para Estrangeiros : Módulo Acolhimento », que atende imigrantes e refugiados residentes em Brasília ;

Orientações

Iniciação Científica ;

Orientei 06 bolsistas de Iniciação Científica (FAP-DF), participantes do Projeto de Pesquisa (item 1);

Mestrado

Orientei três mestrandas, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UnB), duas das quais defendem a dissertação em março ;

Doutorado

- 3) Orientei três doutoramentos no Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde atuo como professora colaboradora.

Obs. Dois doutorandos defenderam suas teses : nos dias 29 e 30 de março;

Co-orientação¹ de doutorado

Encontra-se em andamento uma co-orientação de doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR);

Grupo de Pesquisa :

Nesse período também dei continuidade a reuniões do **LINCAFor** (Língua, Cultura, Acolhimento e Formação - CNPq) Grupo de Pesquisa coordenado por mim ;

Trabalhos e/ou publicações desse período:

a) PUBLICADOS:

- 1) *Material didático para inserção linguístico-laboral de imigrantes e o uso de metodologias participativas em projetos de design gráfico* (Lúcia Maria de Assunção Barbosa - UnB- /Fátima Aparecida dos Santos - UnB). In: FIGUEIREDO, FRANCISCO JOSÉ QUARESMA; SIMÕES, DARCILIA (Org.). **LINGUÍSTICA APLICADA, PRÁTICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**. Pontes Editores, 2016

- 2) *Ações afirmativas na pós-graduação: em busca da equidade social e de um projeto decolonial contra-hegemônico*. **BERNARDINO, Joaze Costa; CARVALHO, Breitner Luiz; DOS SANTOS,**

¹ Co-orientação de doutorado aprovada em reunião de Colegiado do Programa (COPOL) em 18/08/2016

Ivair Augusto Alves Carvalho; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; FILICE, Renísia Cristina Garcia. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter. **AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS DE ACESSO NA PÓS-GRADUAÇÃO**. Cortez Editora, 2016.

b) NO PRELO:

Capítulo de Livro :

- 1) **A importância da língua na integração dos/as haitianos/as no Brasil** (Lucia Maria de Assunção Barbosa e Mirelle Amaral de São Bernardo (IFGoiano). In : CAVALCANTI, Leonardo. **A imigração haitiana para o Brasil - perspectivas e desafios** (Editora da UnB);

- 2) **Verbetes « Língua de Acolhimento »** (Lucia Maria de Assunção Barbosa (UnB) e Mirelle Amaral de São Bernardo (IFGoiano). In.). In : CAVALCANTI, Leonardo **Dicionário Crítico das Imigrações Internacionais**, Editora da UnB, 2017.

- 3)

- 4) **Le portugais comme langue d'accueil pour l'insertion linguistique et professionnelle des migrants** (Lúcia Maria de Assunção Barbosa - UnB), a ser publicado em livro organizado pela Profa. Dra. Sabine Gorovitz (UnB), no primeiro semestre de 2017, pela *L'Harmattan Éditions* (Paris).

5) **Português como língua de acolhimento para a inserção linguística e laboral de imigrantes** (Lúcia Maria de Assunção Barbosa (UnB/FAP-DF/FINATEC) ;

Observação : Trata-se de uma dupla publicação, pois esse mesmo livro será publicado, no Brasil, em Português, no segundo semestre, pela Pontes Editora (Campinas - SP), organizado pela Profa. Dra. Sabine Gorovitz.

Artigo submetido :

« **Immigration et enseignement/apprentissage du portugais à l'Université de Brasilia : expériences, apprentissages et défis** »
Lúcia Maria de Assunção BARBOSA (Université de Brasilia/FAP-DF), submetido   **Revista FORMA BREVE** da Universidade de Aveiro (aguardando resultado da avalia o) ;

Publica o em fase de reda o:

1) *Plurilinguismo na escola: desafios da imigra o contemporânea*, artigo sendo redigido em parceria com a Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, a ser submetido para publica o ainda neste primeiro semestre, 2017;

2) *Ensino de Português para estrangeiros e forma o de professores da rede pública: a experiência de Brasília*, capítulo

de livro a ser publicado pela Associação Internacional de Linguística do Português (AILP), organizada pelo Prof. Dr. Paulo Osório, da Universidade da Beira Interior (UBI - Portugal).

Avaliação global do estágio e perspectivas:

As atividades aqui relatadas permitem-me avaliar que o estágio Pós-doutoral foi muito bem-sucedido.

As duas instituições que me acolheram nesse período mostraram-se extremamente acolhedoras e receptivas. Registro que em ambas, tive boas condições para desenvolver tanto as atividades previstas quanto aquelas complementares.

Os estudantes (pós-graduandos, em sua maioria) da Universidade Federal do Ceará e da Universidade de Aveiro demonstraram interesse pelo projeto apresentado. Tal interesse ficou evidenciado pelas perguntas e discussões suscitadas nas reuniões dos Grupos de Pesquisa que ocorreram nesse período.

Nas duas instituições em que estive, realizei valiosas aproximações acadêmico-científicas, sobretudo no que se refere às pesquisas relacionadas no ensino-aprendizagem de línguas em geral e ao Português para Estrangeiros, em particular.

Considero que os eventos acadêmicos dos quais participei traduziram-se em parcerias que certamente trarão desdobramentos importantes realização de pesquisas conjuntas.

Destaco com muito respeito e admiração, o profissionalismo e a competência da Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, cuja acolhida generosa tornou leves as inúmeras tarefas desenvolvidas nesse período.

Concernente às perspectivas que esta experiência acadêmica possibilita, além daquelas já destacadas ao longo deste relatório, resalto algumas:

- 1) Elaboração (em andamento) de um Projeto de Pesquisa (2018-2021) para aprofundar a pesquisa aqui iniciada – durante o pós-doutorado – sob o título “Imigração e escola pública: acolhimento de crianças, jovens e adultos no contexto escolar do Distrito Federal”;
- 2) Em 10 de março de 2017, iniciei a supervisão do estágio Pós-doutoral, do Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS-Campo Grande) pelo período de 12 meses – a partir do Projeto *Língua de Acolhimento, Investimento e Comunidades Imaginadas: um diálogo pertinente*. Este projeto tem como objetivo final contribuir para a implantação do curso de Português para

Imigrantes, em Campo Grande (MS), nos mesmos moldes que estão sendo viabilizados no NEPPE -UnB;

- 3) Em 15 de maio de 2017, a Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza (UFBA - Universidade Federal da Bahia), inicia o seu estágio de Pós-doutoral sob minha supervisão, com o Projeto de pesquisa *Letramentos de Reexistência: hip-hop, identidades, diásporas e descolonialidades*, com a duração 12 meses;
- 4) A partir do mês de abril/2017, supervisionarei - por seis meses - o estágio doutorado-sanduíche de Eleonora Bambozzi Bottura, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cuja pesquisa será realizada no NEPPE - Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português Para Estrangeiros, dentro do Projeto de Pesquisa coordenado por mim. A doutoranda trabalha com imigração e identidade;
- 5) De março a setembro de 2017, o NEPPE (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português Para Estrangeiros) receberá, sob minha supervisão, a mestranda e bolsista, Bianca Benini Moézia de Lima, da Universidade de Helsinque (Finlândia). Bianca está pesquisando o ensino de Português Língua de Acolhimento, ministrados a imigrantes, no Brasil. O NEPPE foi o contexto escolhido para geração dos dados necessários à pesquisa.

A partir do relato das atividades desenvolvidas (e finalizadas), acrescidas de outras que estou iniciando, concluo que o estágio pós-doutoral produziu o efeito esperado.

Brasília, 28 de março de 2017.

Lúcia Maria de Assunção Barbosa

Programação do V FLAEL

Universidade Federal do Ceará

-1º dia: 16/11/2016 (quarta-feira)

Local: Auditório do Bloco Didático da FEAAC

7h30 – 9h: Credenciamento.

9h – 10h: Solenidade de Abertura, homenagem à Profa. Dilamar Araújo.

10h - 10h30: Apresentação cultural.

10h30 – 12h: Conferência de abertura: Le genre: outil langagier constitutif de l'enseignement des langues

Local: Auditório do Bloco Didático da FEAAC

Conferencista: Bernard Schneuwly (Université de Genève)

12h - 14h: ALMOÇO

14h – 16h: Mesa-redonda 1: O ensino e aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada

Local: Auditório José Albano

Coordenação: Pollyanne Bicalho Ribeiro (UFC)

Francisco José Quaresma (UFG/UFMG)

Darcília Simões (UERJ)

Lúcia de Fátima Santos (UFAL)

14h – 16h: Mesa-redonda 2: Ensino e aprendizagem no contexto profissionalizante

Local: Sala de defesa do PPGL

Coordenação: Lucia Maria de Assunção Barbosa (UnB)

Maria do Socorro Cardoso Abreu (IFCE)

Paula Francinete Ribeiro Araújo (IFMA)

Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG)

16h - 18h: Mesa-redonda 10: Ensino e aprendizagem em situação de formação de professor na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo.

Local: Auditório Interarte

Coordenação: Maria João Marçalo (Universidade de Évora - Portugal)

Ana Maria Mattos Guimarães (UNISINOS)

Eliane Lousada (USP)

Luzia Bueno (Universidade de São Francisco)

Adair Gonçalves (UFGD)

- **3º dia:** 18/11/2016 (sexta-feira)

8h - 9h30: Palestra 3: La correction phonétique en français langue étrangère: pratiques et perspectives.

Local: Auditório da biblioteca do Centro de Humanidades I

Palestrante: Cathérine Kancellary Delage (Université Bordeaux Montaigne)

8h - 9h30: Palestra 4: Mudança linguística e histórica do português: aplicações ao ensino do PE e do PB

Local: Auditório José Albano

Palestrante: Paulo Osório (Universidade Beira Interior – Covilhã – Portugal)

8h - 10h: Mesa-redonda 11: O ensino e aprendizagem analisado através do discurso do professor

Local: Auditório Interarte

Coordenação: Carlos Héric Silva Oliveira (PUC/SP)

Camila Maria Marques Peixoto (UNILAB/CE)

Kaline Araújo Mendes de Souza (UNILAB/CE)

Fábio Delano Carneiro (FA7)

Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo (UECE)

10h – 11h30: Palestra 5: Gramática e ensino de línguas.

Local: Auditório da biblioteca do Centro de Humanidades I

Palestrante: Márcia Teixeira Nogueira (UFC)

10h – 12h: Mesa-redonda 12: Ensino, aprendizagem e tecnologia

Local: Auditório Interarte

Coordenação: Fatiha Dechicha Parahyba (UFPE)

Júlio César Araújo (UFC)

Regina Cláudia Pinheiro (UECE)

Vera Menezes (UFMG)

Áurea Zavam (UFC)

10h – 12h: Mesa-redonda 13: Acolhimento e multilinguismo na universidade: desafios e formação do professor.

Local: Auditório José Albano

Coordenação: Paula Francinete Ribeiro Araújo (IFMA)

Lúcia Maria de Assunção Barbosa (UnB)

Mirelle Amaral de São Bernardo (IFGO)

Ana Lúcia Silva Souza (UFBA)

12h-14h: ALMOÇO

14h – 16h: Sessões de Comunicação

Local: Bloco Didático de Letras Noturno e Bloco Tupi

16h - 16h30: INTERVALO

16h30 – 18h: Conferência de Encerramento: O ensino do oral: um projeto de engenharia didática: homenagem a Luiz Antônio Marcuschi

Local: Auditório José Albano

Conferencista: Joaquim Dolz (Université de Genève)

13

FORMA **BREVE**

REVISTA DE LITERATURA

EXODUS:
CONTO E RECONTOS



Immigration et défis de l'enseignement du portugais langue d'accueil à l'Université de Brasília

Immigrations and challenges of teaching Portuguese as a host language at the University of Brasília

Lúcia Maria de Assunção Barbosa

NEPPE/Unb Idiomas/FAP-DF, Universidade de Brasília
luciunb@gmail.com

Palavras-chave: Português, língua de acolhimento, formação de professores, imigração.
Keywords: Portuguese, Host language, teachers training, immigration.

Introduction

Dans ce texte, il s'agira de proposer un bref historique du processus de mise en œuvre et de consolidation des cours de portugais destinés aux migrants et de présenter les résultats partiels de deux projets de recherche menés sous ma direction à l'Université de Brasília. Le premier projet s'intitule *PROACOLHER: português como língua de acolhimento em contexto de imigração e refúgio*¹ (2014-2016), et le second, financé par Fondation de soutien à la recherche (FAP-DF), *Português como língua de acolhimento em contexto de imigração e refúgio: proposta de inserção linguístico-laboral no Distrito Federal*² (2016-2017). Le premier projet a pu compter sur l'aide de la Coordination de perfectionnement des personnels de niveau supérieur (CAPES), grâce à l'octroi d'une bourse de Master (2015-2016) et d'une autre au niveau Licence (PIBIC-CNPq-UnB – Appel à candidatures 2014-2015). Le second projet a pris le relais du premier, cette fois-ci avec un financement de la FAP-DF³, et six étudiants de premier cycle se sont vus attribuer une bourse à cet effet (2016-2017). Les activités sont mises en œuvre dans le cadre du NEPPE (Centre d'enseignement et de recherche en portugais pour étrangers), avec le soutien de UNBIdiomas. Ces actions sont en outre liées au Groupe de recher-

¹ PROACOLHER: Português langue d'accueil en contexte de migration et d'exil.

² Português langue d'accueil en contexte de migration et d'exil: proposition d'insertion linguistique et professionnelle dans le District fédéral.

³ Fondation de soutien à la recherche du District Fédéral (FAP-DF)

che “Langue, Culture, Représentation”, homologué par le Conseil national de la recherche (CNPq) et que je coordonne depuis 2010. Il convient de souligner que les pratiques académiques brièvement ébauchées ici se basent sur le principe selon lequel l'accès à la langue est une question de droit, en ce qu'il constitue une étape essentielle dans l'insertion sociale au quotidien du (de la) migrant(e) au sein de sa nouvelle réalité. Nous savons en effet que le fait de ne pas avoir accès à l'apprentissage de la langue d'accueil signifie souvent l'impossibilité d'agir de façon autonome au quotidien, comme par exemple pour s'occuper des innombrables démarches administratives.

Bref historique: expériences

Les trois derniers mois de 2012 m'ont donné l'opportunité de m'intéresser de plus près à la thématique des études migratoires, et plus particulièrement en ce qui concerne l'enseignement du portugais dans ce cadre. Lors d'un voyage au Cap-Vert, dans le but de donner un cours de formation des professeurs au Centre culturel Brasil-Cabo Verde, dans la ville de Praia, j'ai été informée qu'il existait une demande de cours de portugais de la part de migrants se trouvant sur l'île. La direction du CCBV me fournit alors un ensemble d'informations visant à penser ensemble à la mise en place d'un cursus qui puisse répondre aux spécificités du contexte en question. On se mit alors en quête d'un éventail de stratégies et de plans d'action, ainsi que des outils pédagogiques nécessaires.

Cet épisode m'a ainsi amenée à me poser certaines questions lors de mon retour à Brasilia. Je savais en effet que le Brésil était lui aussi une terre d'accueil pour des migrants ayant probablement des demandes similaires. Presque simultanément, une personne déjà reconnue par les autorités brésiliennes en tant que réfugié politique faisait appel à moi, en ma qualité de coordinatrice du NEPPE. Elle disait avoir besoin de cours de portugais pour trouver un meilleur emploi. À l'époque, elle travaillait comme agent de propreté dans un immeuble résidentiel du centre de Brasilia, et après un test de niveau, nous l'avons intégrée à un groupe déjà existant.

L'étape suivante a consisté en un rapprochement avec l'IMDH (Institut des migrations et des droits de l'Homme), plus précisément avec sa directrice Irmã Rosita Milesi, une référence en matière de droits des populations migrantes au Brésil comme à l'étranger. Suite à ce premier contact, un partenariat fort s'est vite établi entre le NEPPE et l'IMDH. Dans le but de répondre dans l'urgence aux demandes du moment, je décidai de placer un(e) migrant(e) dans chaque classe de portugais pour étrangers en fonctionnement au NEPPE (le matin comme le soir). Ces cours sont offerts tous les deux mois et s'adressent principalement à la communauté diplomatique en poste à Brasilia.

Il convient également de citer ici le partenariat établi avec le HCR, l'Agence des Nations Unies pour les Réfugiés, avec laquelle nous avons mis en œuvre un certain nombre d'actions.

Après analyse des résultats obtenus, j'ai pu conclure qu'une prise en charge de ce public se voulant efficace devait prendre en compte certaines des spécifici-

tés du groupe. À ce moment-là, la demande la plus évidente concernait l'horaire de la formation.

Grâce aux efforts et à l'engagement de l'équipe administrative⁴, nous avons pu proposer des cours en soirée. À cette époque, les cours étaient à la charge d'étudiants stagiaires de la Licence de Lettres/Portugais du Brésil deuxième langue. Un roulement s'était établi entre étudiants dans le but de répondre aux exigences horaires de la discipline "Stage supervisé II".

Cette première initiative a mis en lumière la nécessité d'offrir des cours qui puissent répondre aux besoins de groupes spécifiques. Cette constatation s'est traduite aussi bien dans les thématiques à débattre en salle de classe que dans les composantes linguistico-culturelles que l'on appellera ici de *première nécessité*. Cette action-pilote a été importante dans l'élaboration d'une proposition officielle de cours de *Portugais pour étrangers: Module accueil*, exclusivement destiné aux réfugié(e)s et aux migrant(e)s en situation de vulnérabilité. Nous développons ainsi cette activité depuis fin 2013 au NEPPE, sous ma direction et sous la forme d'un projet de recherche en lien avec le Programme de 2^{ème} et 3^{ème} cycles en Linguistique Appliquée de l'UnB.

Réflexion, action et apprentissages

Comme nous le savons, l'une des principales caractéristiques du contexte d'enseignement-apprentissage est son caractère dynamique, et il ne pouvait en être autrement de l'enseignement du portugais comme langue d'accueil. L'arrivée au Brésil de personnes aux différentes cultures nous offre la possibilité de repenser nos pratiques et de réfléchir à d'autres possibilités ou formats d'accueil pour l'intégration linguistique et professionnelle. J'utilise ici le vocable "intégration" selon la signification qu'en propose Breteigneur (2010, p. 317):

[...] l'intégration ne renvoie pas à un processus unidirectionnel et homogénéisant. Elle est au contraire réfléchie comme processus interactionnel, produit dans le contact et le faire avec l'autre, avec qui il s'agit d'apprendre à interagir, dans un espace social que cette interaction altérait transforme, en même temps qu'elle transforme les interlocuteurs. En ce sens, intégration renvoie à un processus de constructions réciproques.

Les actions qui se sont succédées après ces premiers pas de notre parcours ont ainsi marqué et marquent encore notre quotidien sous la forme de multiples interrogations: quels outils pédagogiques utiliser ? Quel doit être le volume horaire minimum du cursus ? Comment évaluer la pertinence des actions menées ? Comment répondre aux différentes difficultés rencontrées par le groupe ? Comment procéder avec un public analphabète ou peu alphabétisé ? Comment répondre à la demande de prise en charge des enfants mineurs qui arrivent avec leurs parents ? Quel doit être le profil de l'enseignant(e) qui donnera les cours ?

⁴ Je remercie ici l'équipe administrative du NEPPE (2012-2014), Tábata Quintana Yonaha et Ananji Peixoto da Costa. Je remercie également le professeur Giuliano Pereira de Oliveira Castro, qui n'a pas mesuré ses efforts pour que ce projet puisse gagner en force et en qualité, et qui l'a en outre choisi comme thème de son doctorat.

Il nous faut reconnaître que nous n'avons pas encore la réponse à toutes ces questions, mais nous avons, malgré tout, bien avancé sur cette voie récemment ouverte. Les partenariats que nous avons noués nous serviront de base pour donner suite au projet de recherche.

Le fait d'avoir à notre disposition un espace physique au sein d'une université publique nous offre des conditions de travail satisfaisantes. Le NEPPE dispose d'une secrétaire qui peut gérer les inscriptions du public qui nous sollicite. Outre cette personne, nous avons actuellement deux jeunes stagiaires qui aident à la réception physique et téléphonique du public. Nous pouvons également compter sur des consommables et des équipements (Ordinateur, Datashow...), quoiqu'en quantités modestes, pouvant être utilisés en salle de classe. Cette structure physique et ce personnel font toute la différence dans le développement et le maintien de ces activités.

Activités interculturelles: apprentissages mutuels

Outre nos partenaires permanents (IMDH et HCR), nous disposons à l'occasion de quelques bénévoles pour la divulgation du cours et pour participer aux actions intitulées "Activités interculturelles"⁵, qui sont spécifiquement organisées pour aider les apprenants à rédiger leur CV et les orienter dans leur recherche d'emploi dans les petites annonces et sur les sites spécialisés. Lors de l'activité organisée en septembre 2015, 17 participants du Module Accueil ont pu être pris en charge: 15 Pakistanais, un Togolais et un Égyptien. Le cliché suivant illustre cette activité.



Figure 1: Activité interculturelle réalisée le 23/09/2015
Source: Archives du projet "Portugais pour étrangers: Module Accueil"

⁵ Il s'agit d'activités importantes mises en œuvre conjointement avec les étudiants: rédaction de CV, présentations sur des thèmes de l'intérêt des apprenants, aide aux démarches administratives, etc.



Figure 2: Activité interculturelle réalisée le 23/09/2015
Source: Archives du projet “Portugais pour étrangers: Module Accueil”

Ces “Activités interculturelles” ont permis de promouvoir une interaction – nécessaire – entre le public pris en charge par les cours de portugais et la communauté universitaire et au-delà. Ce rapprochement vise à montrer que ces apprenants sont des acteurs sociaux qui ressentent une urgence à effectuer certaines des démarches les plus essentielles de leur vie quotidienne. Il s’agit également d’un moyen de faire connaître le projet dans le milieu académique et dans le reste de la société.

Formation à l’action: expériences et apprentissages

Au-delà de ces “Activités interculturelles” visant le rapprochement entre différentes personnes liées ou non à l’université et la prise en charge des besoins urgents du public cible, le projet met également en œuvre la formation d’agents (bénévoles et enseignant(e)s) qui participent déjà à cette activité ou qui souhaitent s’y investir. Sous cette perspective, en octobre 2015, nous avons organisé à l’Université de Brasilia le premier “Atelier PROACOLHER: Formation des professeurs de portugais langue d’accueil”, d’une durée de deux jours, auxquels se sont inscrits 45 personnes issues de différentes institutions. L’image ci-après illustre les objectifs qui ont orienté cette formation d’enseignant(e)s dans le contexte dont il est ici question.

1ª OFICINA PROACOLHER
Coordenação Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa

Nepe
Núcleo de Ensino e Pesquisa em
Português para Estrangeiros

UnB Idiomas

**#EU TAMBÉM SOU
IMIGRANTE**

**Dia 28 e 29 de outubro de 2015 de
9 às 17 horas na sala Papyrus na
Faculdade de Educação - FE**

**Público: voluntários, professores e
coordenadores de cursos de Portu-
guês como Língua de Acolhimento
(destinado a imigrantes e refugia-
dos)**

**Inscrições gratuitas a partir do dia 15 de outubro
no site da Semana Universitária
<http://www.semanauniversitaria.unb.br/>**

UNB - Universidade de Brasília
NEPE – Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros
Prédio Instituto Central de Ciências (ICC) Centro B1 347
Campus Universitário Darcy Ribeiro - Asa Norte
Brasília/DF – Brasil
<http://www.nepe.unb.br>
<https://www.facebook.com/neppeunb>

UNB **Nepe** **UNHCR ACNUR** **INSTITUTO DE LETRAS** **pqla** **LET**

Figure 3: Affiche de l'Atelier de formation des professeurs réalisé les 28 et 29 octobre 2015
Source: Archives du projet "Portugais pour étrangers: Module Accueil"

Voici les objectifs que nous avons souhaité atteindre avec cette "formation à l'action": a) contribuer à la formation théorique et pratique des agents ; b) mettre en évidence les spécificités de l'enseignement du portugais en tant que langue d'accueil ; c) discuter des actions à mettre en œuvre pour la gestion des spécificités et des demandes ; d) organiser les cursus: niveaux d'enseignement, évaluation, charge horaire minimale et production d'outils pédagogiques ; e) échanger des

expériences pratiques ; f) établir des partenariats et consolider ceux qui existent déjà ; g) étoffer les recherches sur le thème.

Lors de cette première édition, le groupe de formatrices a eu l'occasion de montrer l'importance de partir des nécessités et de l'expérience de vie du public pris en charge pour mettre en place un cours de portugais dans ce contexte. En outre, il a été souligné que différentes variables – langue maternelle, formation scolaire antérieure, tranche d'âge, genre et éventuels contacts avec des parents ou amis en ville – ont une influence significative sur le parcours individuel d'apprentissage de la nouvelle langue et doivent être pris en compte.

Défis: outils pédagogiques

L'enseignement/apprentissage mis en œuvre dans ce projet s'appuie sur une approche mixte héritée des travaux de Gloaguen-Vernet (2009), en ce qu'il se base aussi bien sur ce que l'on a appelé l'enseignement sur objectifs spécifiques que sur l'approche communicative. Ce caractère hybride renvoie principalement à l'authenticité des outils pédagogiques et à l'autonomie de l'apprenant dans le cadre de son parcours individuel. En ce qui concerne ces outils, l'équipe de chercheuses est partie du principe selon lequel ils devaient être exclusivement pensés et élaborés pour répondre aux besoins du groupe de migrants pris en charge.

Les outils pédagogiques mis en œuvre sont ainsi regroupés en thématiques et travaillés au sein de différents modules, dont l'ordre est déterminé par le groupe lors du premier cours grâce à un questionnaire traduit en anglais, espagnol, français et arabe. Ce dispositif permet de réaliser un relevé des besoins immédiats à partir d'une liste de thèmes comme la santé, l'éducation, le travail/emploi, l'alimentation, le quotidien, la diversité brésilienne ou l'histoire du Brésil, entre autres. Le sujet qui reçoit le plus de voix est le premier à être traité, et ainsi de suite, en fonction de la séquence proposée par les participants eux-mêmes (Barbosa ; São Bernardo, 2014, 2015 ; Barbosa ; Ruano, 2016).

Dans le cadre de ce projet, l'élaboration des outils pédagogiques a constitué un véritable défi. En effet, outre les efforts et le temps que nous y avons consacrés, il existe toujours un élément quelconque qui peut ne pas fonctionner dans un groupe donné, comme une activité peu compréhensible, un texte trop long ou des illustrations inappropriées, par exemple. Il nous faut par conséquent souvent repenser et réélaborer certaines activités. Nous croyons néanmoins que s'agissant d'outils modulaires – et non séquentiels –, cette réflexion en spirale a permis des avancées importantes au sein de l'équipe pédagogique.

Au-delà de ce défi de la recherche incessante d'outils pédagogiques répondant au mieux aux finalités de ce cursus, il est essentiel de reconnaître le caractère dynamique de cet enseignement/apprentissage et les différentes manières selon lesquelles celui-ci affectera les personnes qui y participent, à savoir les enseignant(e)s, le personnel administratif, la communauté en général, le public pris en charge et les institutions d'accueil.

Pour conclure

Dans cette brève exposition de notre projet de recherche et des activités extra-curriculaires en découlant dans le cadre du Centre de Portugais pour Etrangers, de l'Université de Brasilia, il s'agissait de mettre en avant notre récente immersion dans cette dimension du processus migratoire que constituent l'enseignement et l'apprentissage de la langue.

Soulignons en outre, sur la base des travaux d'Auger (2008), que la compétence dans une langue nouvelle dépasse, et de loin, le contenu simplement linguistique, étant donné que sont en jeu d'autres dimensions moins évidentes et à la formulation malaisée sur le plan pédagogique. À ce propos, cette auteure répertorie les aspects fondamentaux de ce processus: le rapprochement et la distanciation (études liées à proxémique entreprises par Hall en 1966), ainsi que les gestes, le toucher, le sourire, le regard et les vêtements. Toutes ces particularités ne peuvent néanmoins pas compter sur des formules pédagogiques toutes faites en mesure d'être appliquées en salle de classe. Toujours selon Auger (2008), ces éléments jouent un rôle fondamental dans le contexte des représentations de soi et de l'autre, et plus spécifiquement dans celui des interactions au jour le jour, très souvent asymétriques et auxquelles nous sommes tous exposés dans les défis de notre quotidien.

Les actions présentées ici inaugurent ainsi nos premiers pas en direction de cette nouvelle réalité stimulante au sein de l'enseignement/apprentissage du portugais comme langue d'accueil.

Références

- Auger, N. (2008). Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. In J. Chiss (Org.), *Immigration, école et didactique du français* (pp. 187-230). Paris: Didier.
- Barbosa, L. M. A., São Bernardo, M. A. (2015). The role of language in social integration of refugees. In S. Gorovitz ; I. Mozzilo (Org.), *Language Contact: Mobility, Borders and Urbanization* (v. 1, pp. 107-118). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Barbosa, L. M. A., São Bernardo, M. A. (2014). Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. In D. M. P. Simões & F. J. Q. Figueiredo (Orgs.), *Metodologia em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagens de línguas* (pp. 269-278). Campinas: Pontes Editores.
- Barbosa, L. M. A., São Bernardo, M. A.; Ruano, B. P. (2016). Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados, na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná. In J. A. P. Gediel & G. G. Godoy (Orgs.), *Refúgio e Hospitalidade* (pp. 321-336). Curitiba: Kairós Edições.
- Bretegnier, A. (2010). Français langue d'insertion/d'intégration/d'affiliations socio-universitaire. Parcours, difficultés, formations. In L. Cadet & J. Mangiante (Orgs.), *Langue et intégration: Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* (pp. 313-329). Bruxelles: Peter Lang.
- Gloaguen-Vernet, N. (2009). *Enseigner le français aux migrants*. Paris: Hachette.
- Hall, E. T. (1977). *La dimension cachée*. Paris: Seuil.

Resumo

Este artigo reflete a minha inserção acadêmico-científica no eixo do ensino-aprendizagem de línguas e da formação de professores, sem perder de vista as aproximações necessárias entre língua e cultura. Aqui, faço um breve relato das reflexões teóricas e práticas empreendidas mais especificamente na temática do ensino-aprendizagem de português em contexto de imigração, na cidade de Brasília (Distrito Federal), sob o prisma da língua de acolhimento. A partir dessa

perspectiva, são expostas as parcerias efetuadas, os desafios encontrados e os avanços teóricos e práticos resultantes do Projeto de Pesquisa *Português como língua de acolhimento em contexto de imigração e refúgio: proposta de inserção linguístico-laboral no Distrito Federal (2016-2017)*. Esse projeto de pesquisa é financiado pela Fundação de Apoio Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), com apoio do Programa de Extensão “UnB Idiomas” e do NEPPE – Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português como Língua Estrangeira, onde ocorrem as atividades.

Abstract

This paper reflects my scientific academic insertion in the teaching-learning axis of languages and teachers training, keeping in view the required approaches between language and culture. Here, I make a brief report about practical and theoretical reflections undertaken more specifically on the teaching-learning theme of Brazilian Portuguese in the context of immigration, in Brasília (Federal District), seen through the prism of the host language. From this perspective, we describe: the partnerships made, the challenges faced and the theoretical and practical progress resultant of the research project “Portuguese as host language in the context of immigration and refuge: labor-linguistic insertion proposal in the Federal District (2016-2017)”. This research project is financed by the *Fundação de Apoio Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF)* and supported by the extension program “UnB Idiomas” and by NEPPE – *Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português como Língua Estrangeira*, where the activities take place.



PERIPILOS

Revista de Investigación sobre Migraciones

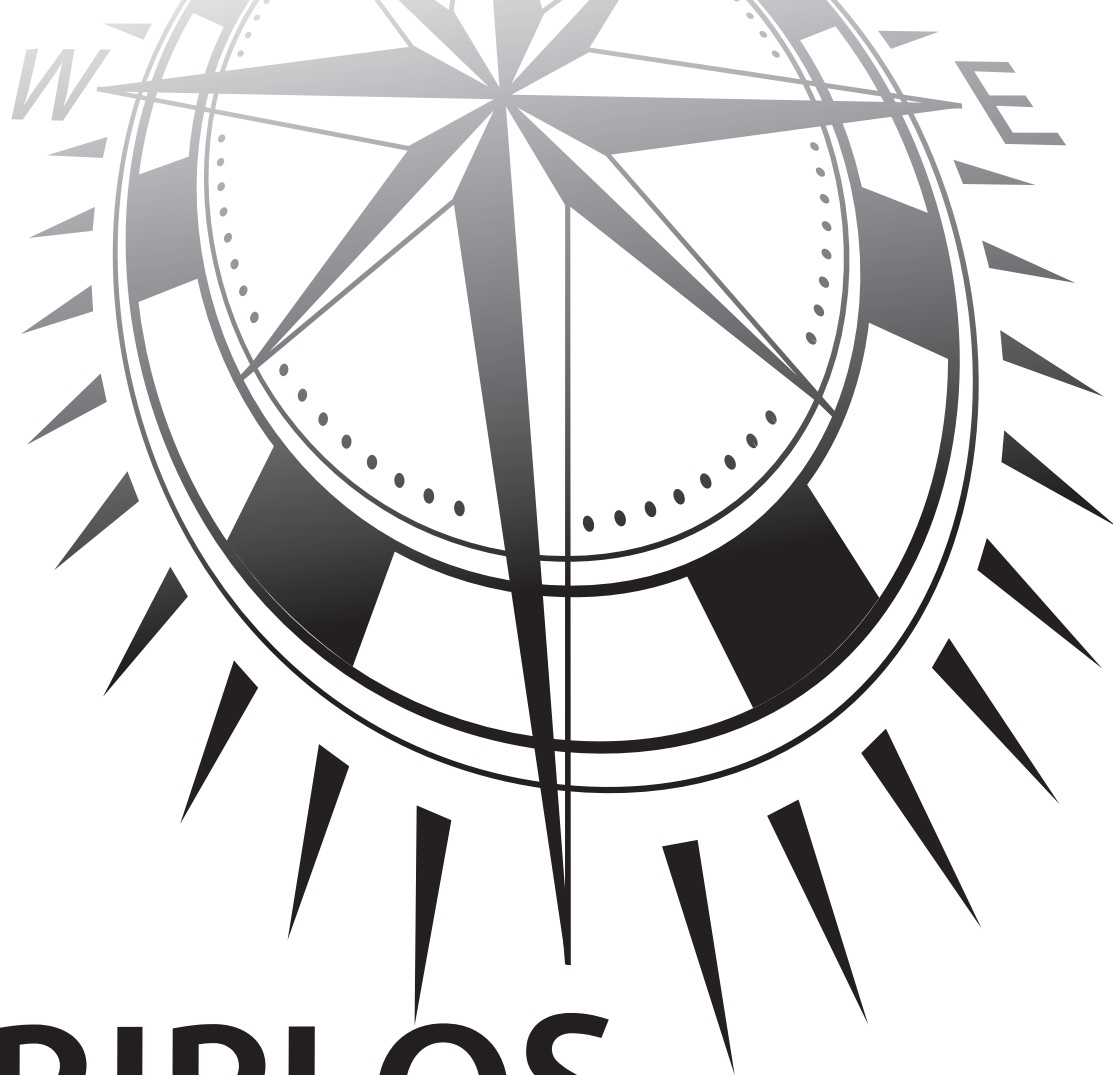
VOLUME 01 - NÚMERO 01 - 2017

Dossiê: Imigração Haitiana no Brasil: Estado das Artes

GT Migración
Sur-Sur



CLACSO



PERIPILOS

Revista de Investigación sobre Migraciones

VOLUME 01 - NÚMERO 01 - 2017

Dossiê: Imigração Haitiana no Brasil: Estado das Artes

Organizadores:

Bela Feldman-Bianco
Leonardo Cavalcanti

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA NA INTEGRAÇÃO DOS/AS HAITIANOS/AS NO BRASIL

Lúcia Maria de Assunção Barbosa¹

Mirelle Amaral de São Bernardo²

INTRODUÇÃO

Estudos de diferentes áreas têm mostrado que o aprendizado da língua e da cultura do país de acolhimento favorece a inclusão social e profissional dos imigrantes e das imigrantes. Esse conhecimento propicia maior igualdade de oportunidades para todos, facilita o exercício da cidadania e potencializa qualificações enriquecedoras para quem chega e quem acolhe.

Este breve estudo traz dados de entrevistas realizadas pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), com a intenção de analisar a relação dos haitianos com a *língua de acolhimento*³. Nesse sentido, partimos dos pressupostos defendidos por FREIRE, (1970, 1977, 1980) e por PENNYCOOK (2001) da importância da aquisição da língua-alvo para a integração e transformação social.

Ainda, de acordo com Freire (1980), o ser humano não pode participar ativamente da história, da sociedade e a transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade, a “pronunciar o mundo” e a perceber sua própria capacidade para transformá-lo. Ninguém luta contra as forças que não compreende, e a realidade não pode ser modificada senão quando se descobre que é modificável e que isso é possível de ser realizado. O mesmo autor ressalta que para efetivar a prática de uma educação que visa a autonomia, uma das tarefas mais importantes é possibilitar condições para que os educandos possam “assumir-se” (2000a, p. 46). Isso envolve assumir a condição sócio-histórica, a condição de ser pensante, comunicante, transformador, criador, sonhador, que ama e sente raiva (FREIRE, 2000a).

Conforme Pennycook, e acreditando que o ensino de língua de acolhimento prevê a compreensão das relações de poder, se o ensino de línguas “continuar a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem (...), ele estará mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder” (PENNYCOOK, 1998, p. 27). Portanto, como professores(as) e/ou pesquisadores(as), temos que estar conscientes das “conexões entre o nosso trabalho e as questões mais amplas de desigualdade social”, rompendo “com os modos de investigação que sejam associiais, apolíticos e a-históricos” (p. 42-43).

Desse modo, faz-se necessário que o acesso ao aprendizado da língua de acolhimento seja facilitado ao/à imigrante e que este se dê de forma holística e crítica, em um ambiente de acolhimento e hospitalidade. Para isso é imprescindível indagarmos quais são as necessidades linguístico-sócio-culturais dos/as refugiados/as e imigrantes para sua inserção na sociedade de acolhimento? Essa pergunta é um dos aspectos motivadores

1 Professora de Português para estrangeiros na Universidade Federal de Brasília e coordenadora do Núcleo de ensino e pesquisa em português para estrangeiros (NEPPE).

2 Professora de Português/Inglês do Instituto Federal Goiano

3 Conceito que será explicitado mais à frente.

para escrever este texto.

Na próxima seção, apresentaremos alguns pressupostos teóricos que darão suporte às análises e reflexões. Focalizaremos algumas características da Pedagogia Crítica e, posteriormente, exploraremos aspectos básicos da Linguística Aplicada Crítica, uma frente da Linguística Aplicada que, segundo Pennycook (2001, p. 6), “é a maneira de explorar língua em um contexto social que vai além de meras correlações entre linguagem e sociedade, estabelecendo questões mais críticas sobre acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência”⁴.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No contexto do ensino de línguas, podemos considerar que a Pedagogia Crítica (doravante PC) fornece bases consideráveis para o desenvolvimento da consciência cultural crítica, pois inclui a compreensão do processo de ensinar a produção e a reprodução dialética e dialógica do conhecimento. Além disso, refere-se a esse processo como negociação e produção de sentido entre professores/as e alunos/as.

Sob o viés desta teoria, os/as professores/as assumem o papel de promotor(a) do intelecto, do conhecimento a fim de formar cidadãos críticos para atuarem na sociedade. Os/as professores/as o fazem abrindo os olhos de quem aprende para a compreensão, a reflexão e, conseqüentemente, a transformação das injustiças na sociedade. Sob essa perspectiva, ensinar no espírito da PC não se limita a ajudar os/as alunos/as a adquirirem capacidade de pensamento crítico, mas também fazê-los/las compreender seu poder de construção da sociedade, para, em seguida, tomarem medidas para resistir à injustiça e à hegemonia. Não se trata de uma questão de discutir ou de trocar pensamentos críticos na sala de aula, mas de aplicar o pensamento crítico no cotidiano como um hábito de vida adquirido.

Paulo Freire propõe a pedagogia da autonomia, na medida em que seus ideais estão fundados “na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2000a, p. 11). A temática da autonomia ganha em Paulo Freire um sentido sócio-político-pedagógico: autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação e de transformação. Conquistar a própria autonomia implica, para Freire, libertação das estruturas opressoras. “A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1983, p.32). Não há libertação que se faça com homens e mulheres passivos, é necessária conscientização e intervenção no mundo. A autonomia, além da liberdade de pensar por si, além da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realizar, o que exige consciência e atitude.

De acordo com Freire (1982), o ser humano, ao contrário dos animais, possui existência. “O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores - domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade” (FREIRE, 1982, p. 66). É no domínio da existência que os homens e mulheres se fazem autônomos/as.

Para Freire, a construção da autonomia passa pela conscientização, ele propõe a conscientização como um esforço de “conhecimento crítico dos obstáculos” (FREIRE, 2000a, p.60) que impedem a transformação do mundo, que impedem a superação das condições de heteronomia. O homem é o único ser vivo que consegue tomar distância do mundo, objetificá-lo, admirá-lo, para promover uma aproximação maior, para conhecê-lo. No entanto, essa aproximação espontânea que o ser humano faz do mundo ainda não é uma posição crítica sobre ele, é uma posição ingênua, é tomada de consciência, mas não é conscientização. A conscientização nos possibilita entender que não há situações determinadas, tudo pode ser modificado, transformado, melhorado. É papel da educação

4 Texto original: “a way of exploring language in social contexts that goes beyond mere correlations between language and society and instead raises more critical questions to do with access, power, disparity, desire, difference, and resistance”.

motivar os grupos populares para que percebam criticamente a violência e a injustiça de sua situação concreta e que também percebam que essa situação, ainda que difícil, pode ser mudada.

No que concerne ao ensino de línguas para a cidadania intercultural, cabe ressaltar sua importância nesse contexto, pois ele possibilita aos/às aprendentes sentirem-se confiantes em suas próprias identidades, engajando-se como cidadãos/ãs em suas casas e comunidades. Além disso, permitir que pessoas de diferentes origens vivam juntas em qualquer sociedade. Da mesma forma, para ensinar uma língua estrangeira criticamente, de modo a transgredir as fronteiras hegemônicas e disciplinares de uma educação meramente técnica, é necessário extrapolar “as meras correlações entre linguagem e sociedade, estabelecendo questões mais críticas sobre acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência”⁵ (PENNYCOOK, 2001, p. 6), sugerindo o uso da língua como prática social.

Guilherme (2002), afirma ser o ensino de línguas interdisciplinar por natureza e transfere aos cursos de formação de professores de línguas a responsabilidade de preparar educadores/as e cidadãos/ãs críticos/as para um mundo intercultural. Por conseguinte, ensinar/aprender uma língua/cultura estrangeira implica ter uma visão ideológica do mundo além das nossas fronteiras culturais, que reflete a maneira como percebemos a nós mesmos dentro da nossa própria cultura e nossa posição em relação ao outro.

Ao ensinar, de acordo com os pressupostos da pedagogia da autonomia, devemos respeitar os saberes socialmente construídos pelos/as aprendentes na prática comunitária. Discutir os problemas por eles/as vividos, estabelecer uma intimidade entre os saberes e a experiência social que eles/as têm como indivíduos, discutir as implicações políticas e ideológicas, e a ética de classe relacionada a descasos.

Da mesma forma, é fundamental considerar as experiências trazidas pelos/as aprendentes, pois suas experiências vividas em seu país de origem (ou em outros países), na sociedade de acolhimento, nas ruas, praças, no trabalho e nas salas de aula são cheias de significação. Neste contexto, a questão da identidade cultural não pode ser desprezada.

A barreira linguística é um dos desafios principais enfrentados por imigrantes no que se refere à adaptação a uma sociedade de acolhimento. Ao nos referirmos à língua nesta pesquisa, aludimos ao construto língua-cultura, entendido como um processo que envolve não só o conhecimento linguístico estrutural de uma língua, mas também suas variantes sociais e os elementos culturais intrínsecos ao pensamento humano, transformados pela língua e transmitidos por meio dela.

A experiência como imigrante não é homogênea, no entanto ela pode estar ligada à condição de perda, perseguição e trauma. A consciência dessa condição e do significado da relação entre professor/a e aluno/a traz uma forte motivação para a busca por mudança e por encontrar uma metodologia de ensino apropriada que atenda às necessidades dos/as imigrantes e que corrobore o desafio do reestabelecimento dessas pessoas.

Em se tratando do ensino de português como língua de acolhimento, principalmente no que se refere a um curso para um público tão específico como os participantes deste estudo, é fundamental que esse ensino ofereça a capacitação linguística necessária ao desenvolvimento da Competência Comunicativa dos/as aprendentes – e, conseqüentemente, das subcompetências que a compõem, incluindo a intercultural. Isso implica não somente desenvolver a habilidade linguística, mas expandir o conhecimento cultural e a capacidade de interação intercultural, propiciando ao aprendente uma sensibilidade cultural, ou ainda uma *Consciência Cultural Crítica*, conceito proposto por Byram (1997) no modelo de Competência Intercultural, descrito pelo autor como ‘habilidade de avaliar criticamente com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos na sua própria cultura e na cultura do outro’. Tal competência possibilita a conscientização das diferenças culturais e o modo como essas diferenças interferem na interação e na comunicação, facilitando a integração dessas pessoas à sociedade que as acolhe. Byram (2008) compara o conceito central da consciência cultural crítica ao conceito de Gagel (2000, *apud* BYRAM, 2008, p. 164) de Consciência Política:

⁵ Texto original: “mere correlations between language and society and instead raises more critical questions to do with access, power, disparity, desire, difference, and resistance”.

A pré-condição para o engajamento democrático é quando o cidadão se torna consciente da relação entre destino individual e processos e estruturas sociais. (...) A pessoa politicamente consciente e informada não deve ser um objeto passivo de política, mas como sujeito deve participar da política (GAGEL *apud* BYRAM, 2008, p. 164, *tradução nossa*).⁶

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

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

A autora defende ainda que “ao se operacionalizar a língua de acolhimento em conteúdos de ensino-aprendizagem, o seu âmbito ultrapassa largamente o domínio profissional”, no entanto, esse nível é de extrema importância para a integração do indivíduo à nova sociedade. Apesar disso, as necessidades comunicativas estão ligadas a tarefas e a situações que divergem da cultura de origem e que perpassam por diversos setores da vida, como a educação, trabalho, saúde, moradia, relações pessoais.

Além dessas características explicitadas pela autora, o conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, refere-se também ao aspecto emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer (ou não) nesse lugar. Nesse contexto, o papel do professor traduz-se também como um amenizador do conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como um recurso de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa. Ainda assim, a língua pode ser usada como elemento de luta e transgressão.

Sob essa ótica, um trabalho, em sala de aula, com temas que sejam próximos à realidade em que vivem os/as aprendentes pode facilitar a aquisição dessa nova língua, pois aproxima o grupo dessa língua e o incentiva a produzir textos em geral e as narrativas pessoais, que contem sua própria história. Por esse motivo, é importante que o material a ser utilizado com esses grupos, em específico, evidencie unidades que sejam tematizadas de acordo com a realidade que eles vão enfrentar ou já enfrentam no seu cotidiano no país estrangeiro.

Dessa maneira, o aprendizado da língua se dará mais pelo processo de aquisição, que por aprendizagem consciente, conforme diferencia Krashen (1987). Segundo o autor, a **aquisição** é um processo de assimilação **natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação** em situações reais de convívio humano em que o aprendiz participa como sujeito ativo, desenvolvendo habilidades práticas e habilidades funcionais sobre a língua. Esse processo tem semelhança com a assimilação da língua materna pelas crianças. Essa assimilação se dá pela interação da criança com as pessoas que a cercam, como família e comunidade. A criança desenvolve a familiaridade com a fonética da língua e sua estrutura,

⁶ Texto original: “The pre-condition for democratic *engagement* is that the citizen becomes aware of the relationship between individual destiny and social processes and structures. (...) The political aware and informed person should not be a passive object of politics, but as a subject should participate in politics”.

adquire também vocabulário e capacidade de entendimento oral, a fim de compreender e ser compreendida em diversas situações, possibilitando assim uma comunicação criativa. Um curso que tenha como base a aquisição pode reforçar e incentivar o ato comunicativo, levando o aprendiz a desenvolver-se na língua e a adquirir autoconfiança ao usá-la.

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

Almeida Filho (2002, p. 12) nos diz que “a nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema”. Para que se encontre sentido no que se está aprendendo, é preciso que o aprendizado seja tomado em conjunto e em relação a outras coisas. Portanto, é importante que o aprendiz se envolva em situações reais de interação e de comunicação efetiva na nova língua, o que pode ser facilitado por meio do ensino baseado em temas. No que tange à distinção entre aquisição e aprendizagem, o autor, assim como Krashen, acredita que a aprendizagem é um processo consciente, é o saber a respeito de uma nova língua, é o conhecimento formal gramatical do sistema linguístico. Para ele, este conhecimento por si só nem sempre garante a aquisição.

Segundo Widdowson (1991), a língua deve ser ensinada para a comunicação. No caso dos/as alunos/as desse curso isso é ainda mais que preferível, é necessário. O objetivo principal desses/as alunos/as é poderem comunicar-se através da língua portuguesa para que consigam inserir-se no contexto social e que possam encontrar no Brasil sua nova casa, bem como, vivenciar um sentimento de acolhimento e, concomitantemente, um sentimento de pertencimento a esse novo lugar, uma vez que essas pessoas dificilmente voltarão à sua terra natal.

Levando em consideração que a aquisição da língua traz consigo o conhecimento da cultura que ela representa, da maneira com que os falantes dessa língua enxergam as situações do cotidiano, do como fazer, como agir, como solucionar os problemas do dia-a-dia, essa proposta objetiva ir além da simples aceitação desses fatores socioculturais por parte do/as alunos/as. É desejável que hajam trocas de experiências entre a língua-cultura que se adquire e aquela que já lhe é de pertencimento, com o objetivo de fomentar a relação estreita entre a língua, o modo de pensar e a construção das identidades de um grupo social.

Dessa forma, o(a) professor(a) precisa estar ciente de que a sala de aula – enquanto espaço intercultural – pode ser um ambiente autêntico onde relações autênticas são experienciadas. Nesse contexto, a comunicação deve se dar pelo princípio da solidariedade e da verossimilhança aliada à aprendizagem da língua como elemento capaz de auxiliar o sujeito na transformação social e pessoal (FREIRE, 1970).

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES HAITIANOS/AS

Os dados foram coletados por meio de entrevistas a um grupo focal e foram, em princípio, selecionados e categorizados para uma posterior análise. Os nomes foram substituídos para manter sigilo sobre a identidade dos/as participantes.

Dentre as principais reflexões advindas dessa experiência está o fato de o ensino de português como língua de acolhimento: ser uma abordagem mais próxima da realidade e das necessidades dos(as) alunos(as); desencadear discussões socialmente relevantes, colaborando com a ressignificação dos discursos e práticas hegemônicas vigentes; e permitir que os(as) alunos(as) se desenvolvam melhor linguisticamente e comunicativamente.

Durante as entrevistas, percebemos que a maioria ainda apresenta um nível

baixo de proficiência linguístico-cultural em língua portuguesa. Parte dos/as participantes fala além de francês e crioulo – espanhol – por ter morado na República Dominicana antes de virem para o Brasil.

Essa é a realidade dos entrevistados Roger, Denold, José e Cenel quando citam as línguas que falam:

Roger: Inglês, algumas palavras. Falo espanhol, francês, crioulo, e um pouco de português.

Para Denold, José e Cenel, o falar espanhol facilita a compreensão do português:

E- Vocês falam espanhol não falam?

Denold- Fala.

José- Fala um pouquinho espanhol, não muito...

E- E o espanhol ajuda com o português?

Denold- Ajuda.

E- E como é que você sente a questão da língua, do idioma? Você acha que... Você morou muito tempo na República Dominicana, né.

Cenel - É

E- Certamente você fala o espanhol bem.

Cenel - Sim.

E- Você acha que isso facilita, que isso, saber o espanhol, te ajudou...

Cenel - Sim, ajudou.

E- A falar português?

Cenel - O espanhol me ajudou a aprender a falar português, porque muita coisa não tem diferença.

No que se refere a falantes de espanhol, a aquisição do português enseja didáticas diferenciadas, pois são duas línguas tipologicamente próximas que possuem estruturas e grupos de palavras muito parecidas. Esse fator da proximidade facilita a comunicação entre os falantes dessas línguas. No entanto, os mesmos aspectos facilitadores – pela proximidade tipológica – podem culminar na “fossilização” que Ferreira (2002, 142) define como “(...) o nível de estacionário da interlíngua, no qual o aprendiz deixa de progredir em direção à língua-alvo e não distingue entre os dois sistemas linguísticos (...)”.

Os/as haitianos/as ainda contam com pouco acesso a oportunidades de estudarem formalmente a Língua Portuguesa. Entre os que estão participando de aulas de português para estrangeiros, a maioria frequenta as aulas oferecidas por voluntários, uma vez por semana, em locais próximos de onde moram. Os dados aqui apresentados não nos permitem aferir se no curso frequentado por eles há materiais ou abordagens que considerem o fato de que dentre eles hajam alguns que são também falantes de espanhol.

No que tange à dificuldade enfrentada para aprenderem o idioma, os depoimentos dos os/as participantes trazem indicações importantes, como evidenciamos nos trechos a seguir:

Roger: Aqui não, eu não estou, se eu for lá pegar o curso eu não, o curso de português, eu irei só, eu quero estudar, mas eu, **ainda não dá pra estudar.**

Raoul: **Não é bem um professor**, mas eu to aprendendo. Si no tem outra coisa de fazer.

E: E o idioma de vocês? Facilita ou dificulta?

Anna: Que?

E: A língua? Dificulta arrumar emprego?

Anna e Berta: liii muito! (risos) Antes é mui mui mui difficile

E: Como que vocês conseguiram falar português... enfim oque fizeram...

Anna: Com jornal

Berta: Estudar Varjão

Anna: É depois estudar Varjão...

No depoimento de Roger, é possível perceber que, embora deseje estudar, a urgência imposta pela necessidade do trabalho constitui impedimento. A situação de Raoul contrapõe-se a de Roger, pois, ao expressar que o curso de português - ainda que não seja dado por um voluntário que não é professor - preenche o tempo que, em princípio, deveria ser dedicado possivelmente a um trabalho.

Não falar a nova língua torna a jornada pela busca do emprego mais árdua. Além disso, dificulta o crescimento profissional dos/as haitianos/as, impedindo que façam cursos profissionalizantes, que cresçam nas empresas onde trabalham ou encontrem outras oportunidades de melhores empregos. Por outro lado, saber um pouco mais do idioma pode facilitar a conseguir trabalho. Essas constatações ficam evidenciadas nas falas de José, Denold e Wesley:

E: Mas você pretende fazer algum curso, algo assim?

José: Sim.

Denold: Ele sempre fala, curso, mas tava na cabeça que **não vai entender nada** que o professor fala (risos).

José: Tem que aprende um pouquinho e depois que falar mais eu vai fazer o curso...

Denold: Eu também, pronatec tá oferecendo muito curso

E: Mas você acha que o fato de você saber outras línguas, ajudou a encontrar esse emprego?

Wesley: Na verdade não, porque...eu achei esse emprego porque ela percebeu que eu falo um pouco melhor português, mas não porque eu falo outra língua. Se for por outra língua, eu acho que eu ia trabalhar em outro lugar, no aeroporto. Porque eu deixei currículo, mas nunca chamou, né? **Mas estou trabalhando porque eu falo um pouco, né, melhor português**, mas se eu não falo português eu não ia conseguir.

No caso de Wesley, depreendemos que falar “um pouco melhor português” foi o fator que fez a diferença para obter o emprego, caso contrário, não seria bem sucedido nessa busca.

Do mesmo modo, o conhecimento de outras línguas também constitui um diferencial importante para ter acesso a melhores empregos e salários. Essa é a constatação de Thelor que, em lugar de dar entrevistas, preferiu e ter suas respostas compiladas em forma de um relato do entrevistador:

Thelor: Quanto à língua, o entrevistado afirma que o conhecimento o ajuda muito. Recebe um adicional no salário por saber falar inglês, por exemplo. Acha que aprender o português é fundamental, mas o conhecimento que dispõe do inglês e do espanhol o ajuda sobremaneira, tanto no trato com os clientes, como com a equipe de trabalho.

Embora reconheça que o aprendizado do português seja um fator importante, destaca o fato de ser valorizado em seu emprego pelo conhecimento que possui de inglês e de espanhol.

Na visão de Roger, falar outras línguas pode ser uma vantagem para os imigrantes a ter um emprego melhor. No entanto, não sabe como se beneficiar desse diferencial.

E: Você fala várias línguas, você acha que isso ajuda, no emprego, para arrumar emprego? (14:40)

Roger: Sim, sim, eu acho, tem um amigo que me fala que tem um hotel aqui que precisa de estrangeiro que fala muita língua, mas eu não sei aonde ir que precisa da gente, que eu acho para trabalhar. (15:03)

Este depoimento de Roger dá indicações de que se há um problema para acessar eventuais oportunidades de trabalho, pois elas não são facilmente identificadas, conforme explicitado nesta passagem: “mas eu não sei aonde ir que precisa da gente, que eu acho para trabalhar”. Evidentemente esta percepção de Roger indica falhas nos mecanismos de divulgação de postos de trabalho e nas orientações de como acessá-los.

Outro aspecto concernente à relação entre proficiência da língua no País de acolhimento e melhores oportunidades de trabalho está explicitado no relato de **Thelor:**

No Haiti, fez curso superior na área de tecnologia da comunicação. Um mês após chegar ao Brasil, Trabalhou em dois restaurantes. No primeiro, localizado no Pier 21, trabalhou por 5 meses lavando louça. Depois disso, trabalhou como garçom em um restaurante de cozinha internacional no Terraço Shopping. Trabalha agora como garçom no restaurante Mercado 153, no Brasília Shopping. Mas continua fazendo extra às sextas, sábados e domingos no Hotel Mercure.

A partir dessa narrativa do percurso de Thelor, é possível inferir que a baixa proficiência na língua do país de acolhimento faz com que a pessoa execute tarefas que estão, em alguns casos, abaixo do seu nível de formação acadêmica. Além disso, dificulta o crescimento profissional e a possibilidade de conseguir empregos e salários melhores. Embora Thelor possua curso superior, trabalha, desde à sua chegada ao Brasil, como garçom.

A integração de imigrantes à sociedade de acolhimento é um outro aspecto influenciado pela falta de proficiência na língua do país. Em geral, os/as brasileiros/as não falam outros idiomas e, talvez por isso, sentem-se inseguros/as em tentar se comunicar com estrangeiros/as. Os/as haitinos/as, embora sejam falantes de mais de um idioma, não se sentem totalmente integrados/as à sociedade na qual vivem agora e, presumidamente por essa razão, costumam manter suas relações sociais limitadas aos/às conterrâneos/as ou aos/às brasileiros/as com os/as quais convivem no ambiente de trabalho.

Nas horas vagas, alguns vão à igreja. Essa constatação fica demonstrada nos depoimentos a seguir:

E: Vocês sentem que as pessoas integram vocês na comunidade? As pessoas conversam com vocês ajudam?

Anna: No, no tem ninguém pra conversar...

E: Não tem relações com outras pessoas que não vocês?

Anna: No. Se eu não tem nada pra fazer eu vou na igreja.

E: E agora? Você sente que você é um pouco brasileira já?

Anna: Brasileira um pouquinho... rs

Berta: Um pouquinho...

E: Você já se sente um pouco brasileira, ou mais haitiana, como é? Se sente parte dos dois países?

Marianne: No, haitiana sempre.

E: Quais os aspectos de suas vidas que melhoraram/pioraram em relação a sua situação antes de emigrar? Se sente integrado?

Marie: Aqui é difícil encontrar trabalho, e me sinto sozinha, queria estar junto do meu marido, não me sinto integrada aqui, não tenho dinheiro e me sinto estrangeira.

Anna, Marie, Berta e Marianne dizem expressamente não se sentirem acolhidas. Suas respostas curtas desdobram-se em um misto de solidão e decepção. Anna e Berta arriscam

dizer que se sentem “um pouquinho” brasileiras. No entanto, o uso do diminutivo expressa a medida exata do sentimento de estrangeiridade. Estrangeiridade que, por sua vez, desdobra-se na constatação do não-acolhimento expresso no desabafo de Marie: “(...) e me sinto sozinha... não me sinto integrada (...) e me sinto estrangeira. ”. Ao expressarem essa percepção, indicam-nos a relação estreita entre ser ou não estrangeiro em um espaço que (não) acolhe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS


A breve análise aqui empreendida por nós dá-nos indicações do papel que a língua de acolhimento possui para uma integração linguístico-cultural e laboral de diferentes públicos imigrantes. Neste caso específico, tratamos de haitianos(as) com diferentes perfis profissionais e percursos linguísticos.

Do ponto de vista do reconhecimento do papel da língua nesse processo, entendemos que há um longo caminho a ser percorrido, com paradas obrigatórias no estabelecimento urgente de políticas públicas, nas parcerias urgentes com o mundo do trabalho, na formação de professores, na elaboração de um sistema de avaliação que não seja excludente e na produção de materiais didáticos que atendam as especificidades desse ensino-aprendizagem ainda pouco reconhecido no meio acadêmico.

Das experiências aqui relatadas emergem sobretudo a dinamicidade e a complexidade que estão imbricadas no processo de inserção e de instalação dessas pessoas na sociedade brasileira que se pretende (ou se vê) acolhedora. Contudo, essa é, a nosso ver, uma outra longa história a ser (re)visitada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- _____. (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FERREIRA, I. A.. Português/Espanhol - Fronteiras Linguísticas que devem Ser Delimitadas. In: Maria Jandyra Cavalcanti Cunha, Percília Santos. (Org.). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: Editora UNB, 2002, v. 1, p. 11-215.
- Freire, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GROSSO, M. J. R. (2010). *Língua de acolhimento, língua de integração*. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.2, p. 61-77.
- Guillerme, M. (2000). Intercultural Competence, in: MICHAEL, B. (Ed.) *Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Rutledge, pp. 298-299.
- _____. (2002) *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon / Buffalo: Multilingual Matters.
- PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.
- _____. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International, 1987.
- WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991. p.41-68.



◀ Dialogarts

Da Constituição Histórica
do Português ao seu Ensino.
Estudos de Linguística
Portuguesa.

Paulo Osório
Darcília Simões
Maria Carlota Rosa
(Orgs.)

Copyright© 2017 Paulo Osório; Darcilia Simões; Maria Carlota Rosa (Orgs.)

Capa

Raphael Ribeiro Fernandes

Diagramação

Darcilia Simoes

Produção

UDT LABSEM – Unidade de Desenvolvimento Tecnológico Laboratório Multidisciplinar de Semiótica

Promoção

Convênio Internacional com a Universidade da Beira Interior - UPI/Portugal

Grupo SELEPROT

Coordenação Editorial

Darcilia Simões



FICHA CATALOGRÁFICA

083 Osório, Paulo; Simões, Darcilia; Rosa, M^a Carlota (Orgs.). Da Constituição Histórica do Português ao seu Ensino. Estudos de Linguística Portuguesa.

Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017.

Bibliografia.

ISBN 978-85-8199-077-4

1. Língua Portuguesa. 2. História. 3. Ensino

I. Bibliografia. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. III. Departamento de Extensão. IV. Título.

Índice para catálogo sistemático

469 – Língua Portuguesa

409 – História das línguas

412 – Linguística

ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS IMIGRANTES RECÉM- CHEGADAS EM BRASÍLIA (DISTRITO FEDERAL)

Lúcia Maria de Assunção Barbosa³⁰

É inegável a percepção de que o movimento migratório ganha dimensões diferenciadas e desafiadoras nos dias atuais, em uma inegável diversidade de contextos e de condições nem sempre favoráveis. Whitol de Wenden (2013), em estudos que faz sobre as migrações no Século XX, ressalta que o(a) imigrante tornou-se um ator da sociedade globalizada. A autora destaca que o processo migratório pode ser um fator importante para um enriquecimento do conteúdo de direitos humanos por meio da introdução da luta contra as discriminações, pois permite pensar novos valores para uma convivência multicultural.

Entretanto, ainda segundo Whitol de Wenden (2013), o direito universal de migrar ainda precisa ser inventado, pois as pessoas imigrantes ainda são, na maioria dos casos, privadas de acesso a direitos considerados básicos para uma real inserção na sociedade de chegada. Essa realidade confirma-se

³⁰ Universidade de Brasília/FAPDF - Brasil. E-mail: lubarbo.ufscar@gmail.com

cotidianamente nas notícias divulgadas pela mídia e redes sociais.

A respeito da ausência de modelos de políticas públicas para imigração que tenham sido bem-sucedidas, Cavalcanti e Simões (2013) chamam a atenção para o fato de que o acolhimento dessas pessoas ainda constitui desafiador no sentido de assegurar uma integração – de fato - na sociedade que as recebe.

O Brasil também foi - e é - historicamente *locus* de imigração de diferentes povos que vieram (ou foram trazidas à força³¹) de diferentes países, línguas e culturas. Com referência a números mais recentes, as estatísticas e análises empreendidas pelo Observatório de Migrações Internacionais – OBMigra – indicam não apenas um crescimento do fluxo de imigrantes em território brasileiro, mas chamam a atenção para a sua heterogeneidade de nacionalidades. Esses dois aspectos dessa realidade necessitam ser pensados em termos de ações e políticas públicas que respondam às diferentes demandas que batem as portas institucionais em busca de soluções.

Em Brasília, essa realidade também ganha novas dimensões e impactos, pois na qualidade de Capital Federal e, portanto, *locus* de representações diplomáticas do mundo todo, a cidade sempre conviveu – ao menos em algumas esferas – com o fator da internacionalidade. Nesse contexto, a presença de escolas internacionais é uma forte marca dessa

³¹ Referimo-nos aqui especialmente aos mais de 300 anos de escravidão de populações africanas (1550-1880) em terras brasileiras cujo trabalho nas zonas rurais e urbanas não apenas contribuiu para a construção do País, mas deixou marcas identitárias e culturais importantes em todos os domínios do conhecimento, no território brasileiro.

circulação de pessoas de diferentes origens, falantes de diversas línguas e pertencentes a culturas diversificadas.

Este capítulo é parte dos estudos que vimos desenvolvendo no Projeto de Pesquisa Português como língua de acolhimento em contexto de imigração e refúgio: proposta de inserção linguístico-laboral no Distrito Federal, financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF - 2016 – 2017).

O referido projeto prevê diferentes ações para o atendimento de imigrantes que chegam cotidianamente a Brasília em busca de estudo, trabalho e reconstrução de uma vida melhor.

A oferta de cursos de Português – chamados de *Módulo Acolhimento* é a atividade mais expressiva desse Projeto que já atendeu – até o momento – mais de 200 pessoas (imigrantes e refugiadas), no Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE), vinculado ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução e ao Instituto de Letras, da Universidade de Brasília.

Com este texto, objetivamos fazer uma breve discussão sobre a inserção de crianças imigrantes, recém-chegadas, no contexto de escolas públicas da capital brasileira. As perspectivas iniciais que trazemos são resultantes de leituras que vimos realizando especialmente relacionadas a essa temática.

Aliada a breves incursões nesse tema, defendemos uma formação de professores para o atendimento efetivo dessa população que busca, no meio escolar, acolhimento e inserção linguístico-cultural que possa se expandir nas diferentes esferas do cotidiano.

Acolhimento na escola e o ensino de português

Em estudos que faz sobre ensino de cultura estrangeira, Zarate (1986) chama a atenção para o fato de que a nossa percepção do Outro se constrói sempre a partir de um prisma deformador da competência cultural de origem que é diferente da nossa. Nesse sentido, o Outro será sempre uma imagem e, sobretudo, uma representação.

Sob essa perspectiva, a autora ressalta também a importância de não se perder de vista o fato de que o encontro com outros sistemas culturais e, portanto, com outras visões de mundo pode constituir-se em pontos de fricção, lugares de disfuncionamentos ou em momentos em que podem ser desenvolvidas percepções qualificadas pela autora como “aberrantes”, pois, é no confronto com a alteridade que os membros de uma comunidade buscam, em um primeiro momento, aquilo que lhes é familiar, em busca de uma acomodação e de uma permanência na sua visão de mundo.

Nesse sentido, Zarate (1986) defende que a aula de língua deve ser o espaço onde esses mecanismos de análise devem ser questionados, pois é nele que outras formas de relação entre as culturas materna e estrangeira podem ser propostas.

Diversos estudos foram e são feitos no sentido de marcar e de reconhecer as diferenças e especificidades que marcam o conceito de língua materna, de segunda língua e de língua estrangeira no contexto de escolarização. Todavia, quando tomadas de forma separada, essas denominações por si mesmas nem sempre são suficientes para explicar inúmeros fatores que influenciam no sucesso ou insucesso da aprendizagem de uma nova língua. Fatores como motivação, estilos de aprender, expectativas,

representações sobre a nova língua-cultura, maior ou menor exposição à língua-alvo e também diferenças entre sistemas de escrita (árabe, chinês, russo, por exemplo) devem ser aspectos a serem considerados nesse processo.

Nossa perspectiva é a de que a inserção sociocultural de uma criança, adolescente ou adulto originário de outras culturas, que não possua a língua portuguesa como língua materna, deverá ser guiada por outros parâmetros. No que se refere especificamente a grupos de crianças e jovens oriundos de outros países e falantes de outras línguas, os objetivos e definições de abordagens do ensino da nova língua serão distintos. Isso fica evidente nas diretrizes nacionais para o ensino de Português Língua Materna, do primeiro ciclo, que preconiza que estudante saiba compreender o “sentido de mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor; ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação...” (Brasil, 1997, p. 68).

No referido documento oficial não há referências ao ensino de português segunda língua, mas defendemos que uma de suas metas desse ensino será o de desenvolver as competências para a comunicação efetiva nessa nova língua, em situações diversificadas, incluindo a compreensão de aspectos culturais - peculiares ao contexto cotidiano - que para falantes nativos passam despercebidos e, portanto, podem gerar equívocos ou incompreensões. Sobre esse aspecto, Abdallah-Pretceille (1992) afirma que a tônica deve ser dada à comunicação, pois isso auxilia a reintroduzir o sujeito como ator e não

apenas como um agente passivo de sua identidade linguística.

Em estudo efetuado sobre a aprendizagem de português segunda língua na educação pré-escolar de Portugal, Santos (2015, p. 110) ressalta que “ (...) uma língua não é somente uma forma de comunicar, mas sim a aquisição do pensamento e de certas formas de olhar o mundo (...)” e conclui apontando a necessidade de se valorizar a língua materna dos aprendentes em um processo de respeito à diversidade e ao aspecto multicultural preconizado em diferentes documentos institucionais daquele contexto.

A esse respeito, Mendes (2006, p. 139) assinala a necessidade de nos afastarmos da ideia do ensino e aprendizagem de línguas como instrumento de comunicação prática no cotidiano, pois com essa postura “(...) estaremos a renunciar àqueles níveis mais profundos, diversos e diferenciados das experiências, dos afectos, das visões e revisões do mundo, que as diferentes línguas são capazes de (nos) revelar, a começar por aquela que é a materna de cada um”.

Interessar-se por essa realidade multilíngue que faz parte do cotidiano linguístico cultural é estar alinhado à Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural explicitada e reafirmada pela UNESCO em 2002, quando, no seu artigo 5º afirma que toda pessoa deve:

“(...) poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida

cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.”³²

As observações das autoras e os princípios estabelecidos pela UNESCO ganham força quando inserimos essa discussão no contexto das famílias provenientes de outros países e recém-chegadas ao Brasil. Em geral, para esses grupos de familiares o grau de exposição à nova língua é muito variável, sobretudo se tomarmos como medida as diversas línguas faladas entre os familiares não apenas em casa, mas nas trocas de mensagens, por meio digital, com amigos e parentes que se encontram geograficamente distantes.

Interculturalidade e língua de acolhimento na escola

Retomamos o conceito de interculturalidade como uma forma de mediação cultural da qual todos os agentes envolvidos na aprendizagem participam e, ao mesmo tempo, refletem sobre sua cultura de origem e os aspectos da nova cultura. Espera-se que tais reflexões ocorram nas interações sociais no dia a dia e diante dos implícitos culturais.

Do mesmo modo, as representações e as categorizações são conceitos que podem ser revisitados com a finalidade de evitar a (re)produção de estereótipos e discriminação de alguns grupos considerados inferiores aos olhos daqueles que já se encontram estabelecido. Tais atitudes colocam em risco qualquer processo de acolhimento.

Em pesquisas empreendidas sobre Português Língua Não Materna (PLNM), Ançã (2003c), nomeia

³² <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> .

“língua de acolhimento” a partir de uma “(...) designação emprestada a Ludi & Py (1986) (...) com a intenção de fazer corresponder essa acepção à finalidade que deve ter a LP, a de acolher aqueles que chegam e que ficam proporcionando-lhes o acesso à LP. O domínio da língua é seguramente a via mais poderosa para a integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania. (Ançã, 2003c, p. 2).

Com o objetivo de ampliar esse sentido defendido por Ançã (2003c) e por Grosso (2010), Barbosa e São Bernardo (2017)³³ afirmam que ao nos referirmos à aquisição de uma nova língua-cultura, diferente da nossa língua materna, destacamos que se trata de processo complexo, pois são vínculos que se estabelecem entre pessoas, culturas e identidades diferentes uma vez que o aprendizado de uma língua pressupõe reformular nossas certezas e nossa capacidade, às vezes limitada, de compreensão e interpretação de outros significados implícitos nesse encontro com o Outro.

A partir dessa caracterização ampliada do que seja língua de acolhimento, abre-se espaço dedicado à língua ou às línguas faladas por quem aprende, pois elas são tomadas como parceiras e auxiliares nesse processo de chegada à nova língua-cultura, conforme preconizam Oliveira e Ançã (2014):

“Um dos pressupostos base da didáctica de uma L2 é o de que não se pode, em momento algum, desprezar ou subestimar aquilo que o aluno não nativo já possui em termos de aquisições linguísticas, conhecimentos, experiências anteriores. De facto, a aprendizagem de uma segunda

³³ No prelo. A ser publicado no Dicionário Internacional de Migrações – Editora UNB. Organizado por Leonardo Cavalcanti (2017).

língua implica sempre um acrescentar de novas informações/conhecimentos (linguísticos, culturais, sociais...) que, por não serem familiares ou entrarem, por vezes, em choque com os conhecimentos/experiências anteriormente aprendidos/vivenciadas, constituem um entrave à aprendizagem da LP e, simultaneamente, à integração escolar e social do aluno." (2014, 36).

Outro aspecto com o qual esse conceito de língua de acolhimento dialoga de forma próxima é o sentimento de recusa, pois, em contexto imigração ou de refúgio, essa ação de aprendizagem nem sempre é resultado de um processo de escolha ou de desejo do aprendente. Sob esta perspectiva, a chegada à nova língua necessita do apoio de um(a) professor(a) que amenize o conflito inicial que pode ocorrer entre ele(a) e esses outros códigos, a fim de que se estabeleçam as condições necessárias nessa chegada e a mediação entre quem aprende e a sociedade anfitriã seja favorável eventuais os conflitos minimizados.

Acolhimento de crianças nas escolas públicas do Distrito Federal

No que concerne especialmente às crianças recém-chegadas à escola, o acolhimento poderá ser pensado em termos de projetos que envolvam professores de diferentes áreas (arte, educação física, matemática, geografia, por exemplo). Nesse Projeto, há que se prever encontros com a família da criança, a fim de se estabelecer um conhecimento mútuo, baseado nos princípios da interculturalidade. É muito importante que esses encontros sejam mediados por tradutores a fim de facilitar a compreensão e a promoção de diálogos, pois

há, por exemplo, expectativas dos familiares em relação às consequências daquele aprendizado nos costumes, nas tradições, na educação geral da criança ou adolescente. Nesse percurso, eventuais ausências dos familiares podem não significar desinteresse, pois, tal como ocorre com os responsáveis (pais, mães, avós) das crianças brasileiras, os grupos recém-chegados necessitam buscar meios de sobrevivência e de sustento nessa nova etapa da vida, nesse outro lugar que é, na maioria dos aspectos cotidianos, muito diferente da terra natal.

Portanto, nesse processo de inserção da família no espaço escolar, é fundamental considerar as expectativas, as necessidades, as representações e as tensões que gravitam em torno das pessoas nele inseridas: familiares, agentes administrativos, pessoal da direção, coordenadores, supervisores e colegas de sala de aula. Essa ação pode vir acompanhada de um levantamento das línguas faladas pela família, pois, esse é um aspecto que não pode ser desprezado no percurso dessa aprendizagem.

No contexto da rede pública do Distrito Federal (DF), a investigação pioneira empreendida por Andrade (2009) sobre a aprendizagem da língua portuguesa mostra, a partir de dados gerados, analisados e discutidos à luz de pressupostos teóricos, que as dificuldades enfrentadas por esse público são representativas e merecem atenção institucional. Nos anos de 2008-2009 foram matriculadas 230 crianças estrangeiras na rede de ensino público do Distrito Federal. O estudo conclui que a barreira linguística é considerada como o principal fator de diferenciação de ensino entre alunos brasileiros e estrangeiros e, segundo os professores entrevistados, essa realidade fica perceptível na relação que se estabelece entre o

pouco domínio da língua portuguesa e o baixo rendimento dos estudantes estrangeiros nas diferentes disciplinas escolares.

Andrade (2009) chama a atenção também para as dificuldades enfrentadas não apenas pelos estudantes falantes de outras línguas, mas pelos professores que não se sentem preparados para realizar um trabalho no sentido de suprir efetivamente essas dificuldades.

Do estudo feito por Andrade em 2009 até os dias atuais (2017), constatamos algumas iniciativas pessoais de professores que se propuseram a realizar pequenas tarefas extraclases, com o objetivo de minimizar as dificuldades encontradas por crianças e adolescentes imigrantes recém-chegados e matriculados nas escolas públicas.

No que concerne à demanda, a tabela a seguir traz dados atualizados que retratam essa realidade nos anos de 2012 a 2016:

| ANO | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | TOTAL |
|------------------------|------|------|------|------|------|-------|
| NÚMERO DE MATRICULADOS | 302 | 398 | 450 | 389 | 394 | 1.933 |

Tabela 1 - Números de estudantes estrangeiros matriculados em Brasília de 2012 a 2014³⁴

Os números mostram que nos cinco últimos anos, quase dois mil estudantes provenientes de outros Países foram matriculados nas escolas públicas do Distrito Federal.

³⁴ Fonte: Tabela efetuada pela autora a partir de dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEC-DF)

Considerando que até o presente (2017), apesar do visível aumento da demanda, não se tem notícia de ações e movimentos no sentido de solucionar, de forma institucional, os anseios de professores e de outros profissionais da área educacional, os números apresentados na Tabela 1 sugerem que o estado das urgências constatadas na pesquisa levada a cabo por Andrade, à época da realização do referido estudo, não foi alterado por nenhuma medida institucional.

Em estudos referentes ao acolhimento de crianças imigrantes em contexto escolar francês, Castellotti (2008) ressalta a necessidade de implantação de programas de formação de professores nos quais esteja implicada uma modificação de posicionamentos em diferentes níveis. A autora cita como exemplos revisões em níveis: i) de conteúdos a serem ensinados, principalmente considerando que os mesmos devem integrar diferentes saberes linguísticos; ii) de concepção do que significa uma formação de professor, questionando um modelo de “transmissão” e instaurando uma orientação reflexiva que auxilie o professor a pensar sobre o seu papel e a sua postura diante da pluralidade e da alteridade, com o objetivo de fazer uma revisão sobre as escolhas e o percurso efetuado ao longo da vida profissional.

Dessa premissa defendida pela autora, entendemos que seja importante considerar e valorizar as línguas e as culturas das crianças recém-chegadas, a partir de práticas interculturais com vistas a alterar o olhar de quem ensina e dos que aprendem. Por essa razão, propomos uma formação de professores que tenha como eixo a revisão de termos e de conceitos como os de bilinguismo, pluringuismo, multilinguismo, por exemplo, com a finalidade de rever as representações, as

hierarquias concernentes às línguas (umas mais prestigiadas e outras desconsideradas).

O que estas breves reflexões podem suscitar como desafios para o acolhimento de crianças, de jovens e de adultos pertencentes a outras culturas é o fato de que são necessários investimentos na formação de professores, pois essa realidade, nesse novo contexto de migrações, é marcada pela heterogeneidade que ultrapassa os sentidos e aspectos didático-pedagógicos, sociais e linguísticos e extrapola os muros da escola.

Referências

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *Quelle école pour quelle integration?*. Paris: CNDP, Hachette Éducation, 1992.

ANÇÃ, Maria Helena. (2003c). *Português-Língua de Acolhimento: entre contornos e aproximações*. Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor, Universidade Nova de Lisboa – FCSH

ANDRADE, Marilena Somavilla Bomfim de. O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. V.. 9, n. 2, (2010).

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 07.Mai.2017.

CASTELLOTTI, Veronique. L'école française et les langues des enfants: quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels?. In : CHISS, Jean-Louis. (Org.). *Immigration, École et didactique du français*. Paris: Didier, 2008, p. 231-279.

CAVALCANTI, Leonardo; SIMÕES, Gustavo Frotas. Assimilacionismo x Multiculturalismo: Reflexões Teóricas sobre os modelos de recepção dos imigrantes. *Esferas*. Ano 2, no 3, julho a dezembro de 2013. pp. 153-160.

GROSSO, Maria José. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, 2010, v. 9, n.2, p. 61-77. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/5665/4694>>. Acesso em: 07.Dez.2016

OLIVEIRA, Ana Luísa; ANÇÃ, Maria Helena. As narrativas de vida ao serviço da didáctica do Português língua não materna. *Revista Órbita Pedagógica*. Vol. 1, 2014, No. 1 (Janeiro-Abril). Pp. 17-38. Disponível em: <http://revista.isced-hbo.ed.ao/index.php/rop>. Acesso em: 05.Jun.2016.

WHITOL DE WENDEN, Catherine. La question migratoire au XXe. Siècle: migrants, refugies e relations internationales. Paris: Les Presses de Sciences Po, 2013.

SANTOS, Maria Alice Cardoso. Do outro lado do espelho: Português como língua segunda na educação pré-escolar. *Exedra - Revista Científica*, Número temático. (2015), pp. 70-113.

Francisco José Quaresma de Figueiredo
Darcília Simões
(Orgs.)

LINGUÍSTICA APLICADA, PRÁTICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS



Pontes

¹MATERIAL DIDÁTICO PARA INSERÇÃO LINGUÍSTICO-LABORAL DE IMIGRANTES E O USO DE METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS EM PROJETOS DE DESIGN GRÁFICO

Lucia Maria de Assunção Barbosa
Universidade de
Brasília/FAP-DF

Fátima Aparecida dos Santos
Universidade de Brasília

INTRODUÇÃO

Sabemos que novas realidades de ensino e de aprendizagem de línguas exigem procedimentos e recursos diferenciados. No entanto, essa percepção é desafiadora na medida em que nos vemos desprovidos de parâmetros que nos auxiliem neste (re)início. Referimo-nos aqui especialmente à elaboração de materiais didáticos que atendam, ainda que de forma parcial, às necessidades imediatas do público constituído por imigrantes plurilíngues, que – na maioria das vezes – necessitam inserir-se na vida cotidiana da sociedade que os acolhe.

Estudos empreendidos por Almeida Filho chamam a nossa atenção para a compreensão necessária do conceito de ensino comunicativo como

aquele que organiza as experiências de aprender, em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidades do aluno para que se capacite em usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes usuários dessa língua. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36).

Partindo desse pressuposto norteador, os cursos de extensão denominados “*Acolher 1*” e “*Acolher 2*”, desenvolvidos no Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros, doravante NEPPE, foram construídos após a aplicação de um questionário inicial, traduzido para quatro línguas. Nosso objetivo era recolher dados gerais sobre o grupo a ser atendido. Desse modo, solicitamos informações sobre: idade, profissão, escolaridade, língua materna, conhecimento de outras línguas, interesses e impressões sobre a nova língua-cultura.

Cabe ressaltar que essa ação foi feita após o grupo de professoras e pesquisadoras reconhecer que a utilização de um material mais generalizado não se adequava às especificidades daquele grupo.

¹ Capítulo publicado em: FIGUEIREDO, FRANCISCO JOSÉ QUARESMA; SIMÕES, DARCILIA (Org.). *LINGUÍSTICA APLICADA, PRÁTICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS*. Pontes Editores, 2016 – ISBN 978-85-7113-792-9

A esse respeito, Gloaguen-Vernet (2009, p. 98) chama a atenção para a ausência de materiais didáticos dirigidos especialmente para grupos de imigrantes. No caso do Brasil, os livros didáticos de Português para Estrangeiros não contemplam as necessidades e a urgência desses grupos. Além disso, as situações de comunicação e as imagens apresentadas nos manuais mostram-se incompatíveis com as exigências cotidianas enfrentadas pelas pessoas recém-chegadas. Nesse sentido, estabelecemos uma parceria com o Curso de Design, da Universidade de Brasília, com o objetivo de refinar o material didático que elaboramos para o atendimento específico de imigrantes e refugiados recém-chegados a Brasília (DF).

Este texto relata o percurso efetuado pelo grupo e descortina as características técnicas, na perspectiva do Design, que envolvem a (re)construção de um material didático pensado a partir das especificidades dessa outra realidade que é o Português como Língua de Acolhimento.

1. DESIGN, DESIGNERS: MATERIALIZAÇÃO DA CULTURA E TRANSDISCIPLINARIDADE

No imaginário coletivo, com ajuda das publicidades e propagandas, o designer é o profissional que desenvolve carros incríveis, joias únicas e cadeiras exóticas. Entretanto, a atividade desse(a) profissional busca relacionar, de modo significativo, materiais e linguagens que possuam interfaces com os seres humanos para materializar conceitos e atribuir valor simbólico a bens e serviços.

O design é uma área de conhecimento que organiza e modela as diversas manifestações do pensamento. Atividade multidisciplinar vincula-se com os fazeres humanos garantindo a eles a capacidade de informar, modelar e conectar-se com o entorno. Nesse sentido, design é um fazer composto de múltiplas estruturas porque opera e organiza materiais, linguagens e conhecimentos, conformando-os em uma representação própria. Por fim, design é o modo como a cultura ganha visualidade e forma. (SANTOS, 2009, p. 92).

O design, portanto, possui várias especializações profissionais que vão desde conceber o desenho de letras, denominado tipografia, até desenvolver painéis informativos para aeronaves e outras interfaces homem/sistemas artificiais. Desse modo, o desenvolvimento de material didático é nomeado como design instrucional e design de informação.

O curso de design da UnB estrutura o seu projeto político pedagógico no desenvolvimento de projetos. Tal proposta permite trabalhar com os estudantes da graduação a possibilidade de desenvolverem projetos em praticamente todos os semestres, durante o período em que estão na universidade. O

objetivo é construir relações entre os conteúdos estudados nas diversas disciplinas do curso e o atendimento às necessidades de usuários. O usuário é o foco central do desenvolvimento de projetos em design. Considera-se como usuária a pessoa que irá manusear, utilizar e consumir os artefatos desenvolvidos pelo profissional.

As disciplinas de projeto são divididas e nomeadas em dois grandes grupos: Projetos de Produto e Programação Visual. Nas disciplinas de Programação Visual são desenvolvidos os projetos que tratam da organização visual de informações e sua transformação em artefatos culturais (livros, revistas, jornais, páginas de internet, aplicativos para celulares, entre outros). Os conhecimentos básicos para iniciar a organização de informação são: elaboração de gráficos, tipografias, desenhos, ilustrações e fotografias. A este conjunto juntamos os conhecimentos de diagramação como estrutura e compreensão de páginas, sentido de leitura, quantidade de informação verbal e visual. Somam-se, ainda, o uso e a percepção de cores, considerando os seus aspectos fisiológicos, psicológicos e culturais e as possibilidades tecnológicas e econômicas para que todos esses elementos resultem em artefatos gráficos.

Apesar da vasta gama de conhecimentos tecnológicos, culturais e econômicos que envolvem a produção de design e, de o curso de graduação existir no Brasil, há mais de cinquenta anos, a relação entre design e outras áreas de conhecimento ainda ocorre de modo incipiente. Na universidade nem sempre a transdisciplinaridade, conforme define Nicolescu (1999, p. 53), embora desejada, acontece. Os conhecimentos e experiências se dão de modo isolado, contrariando o princípio da universalidade. Desse modo, neste capítulo, relatamos a experiência transdisciplinar estabelecida entre o Núcleo de Ensino de Português para Estrangeiros (NEPPE) e o Departamento de Design da UnB.

Durante o primeiro semestre de 2016, após contato entre as professoras Lúcia Maria de Assunção Barbosa, coordenadora do Projeto de Pesquisa “Português como Língua de Acolhimento em contexto de Imigração e Refúgio: proposta de inserção linguístico-laboral no Distrito Federal” e a Professora Fátima Aparecida dos Santos, docente da Disciplina de Programação Visual 1 do curso de Design da UnB, decidimos unir os conhecimentos sobre educação, acolhimento, ensino de Português como Segunda Língua, comunicação e programação visual em uma experiência didática. O objetivo dessa parceria acadêmico-científica era produzir material didático adequado ao ensino de Português – Módulo Acolher – destinado ao público de imigrantes atendidos no NEPPE.

1.1 Sobre educação e o papel do designer gráfico

A elaboração de material didático em conjunto com estudantes do curso de Design tem um papel social importante no processo educacional, pois esse curso atrai jovens de classe média e alta, que cursaram o segundo grau em escolas privadas. Nesse sentido, os professores do curso promovem um trabalho conjunto, baseado no desenvolvimento de projetos, nos quais os principais problemas enfrentados visam à sensibilização dos estudantes sobre as condições gerais de vida da população brasileira, com a finalidade de uma participação mais efetiva na realidade social da cidade que – como sabemos – é dividida em cidades-satélites distantes do plano-piloto.

Esse papel social do design vem sendo rediscutido em todo o mundo (COUTO, 2011; HALLIDAY, 1989; SIMÕES; PEREIRA, 2004) e a característica de projetista de artigos para consumo tem cedido espaço para o enfrentamento das questões relacionadas à educação, ao desenvolvimento de tecnologias de baixo custo, à promoção de empoderamento das parcelas mais vulneráveis da população. Trata-se do chamado *design social* (BRAGA, 2011, p. 21), no qual são desenvolvidos produtos e adaptadas técnicas de produção possíveis de serem realizadas com as disponibilidades ambientais presentes naquela realidade e com a utilização de tecnologia de baixo custo. Assim, enfrentar as questões educacionais relacionadas à produção de material didático coerente para o ensino é um dos elementos desse novo paradigma constituinte do design.

1.2 O método adotado no caso do Módulo Acolher 1

Na metodologia tradicionalmente utilizada para elaboração de projetos, tanto designers quanto clientes restringem-se apenas a três etapas iniciais do processo: encomenda (*briefing*), apresentação intermediária e entrega. Entretanto, para o desenvolvimento do material didático do Acolher, adotamos uma técnica participativa de desenvolvimento.

O design vem investigando metodologias de desenvolvimento de projetos. A título de exemplo citamos: i) *design empático*, ii) *design de serviço* e iii) *design thinking*¹ que constituem metodologias participativas, nas quais designers procuram aproximar-se do público com o objetivo de compreender as suas necessidades, realidades e cultura.

Nessa perspectiva, é fundamental que a solução gráfica ou formal encontrada tenha identidade com o usuário. Para isso o designer despe-se do seu papel de criador e passa a ser um mediador, apresentando técnicas,

1. Correspondem respectivamente a i) método de aprendizagem por resolução de problemas, ii) design centrado no usuário e iii) design centrado no ambiente.

colhendo informações, discutindo ideias e desenvolvendo soluções gráficas a partir do repertório do seu público.

Nessas metodologias de design, a experiência em gerenciar projetos alia-se aos conhecimentos de todas as pessoas que dele fazem parte. No desenvolvimento de materiais didáticos, por exemplo, entram em cena os coordenadores de ensino, os criadores de conteúdos, os estudantes e professores. Tal solução é também pensada em relação ao ambiente de uso e, nesse sentido, são analisados fluxos, tais como: quantas vezes um exercício é refeito? Como os livros são transportados? Qual é o formato de carteira ou apoio? Que outros meios de informação podem relacionar-se com o material didático? Cabe ressaltar que é fundamental pontuar o modo como as soluções serão produzidas, em que ponto do processo educacional elas serão utilizadas e que redes significativas elas formarão.

1.3 Encontros e pontos de partida

A disciplina na qual o projeto foi desenvolvido tem carga horária de noventa horas-aula, seis horas semanais, divididas em dois encontros que ocorreram duas vezes por semana. Tendo em vista que o método da disciplina baseia-se no ensino por projeto, as aulas incluíam orientações semanais destinadas a todos os grupos de trabalhos, com apresentação de resultados parciais em várias etapas do semestre.

No início do semestre, os alunos foram organizados em seis grupos. Durante duas semanas foram feitas pesquisas e apresentações de seminários sobre temas como: história da educação no Brasil; abordagem de ensino de línguas, cultura brasileira, métodos de aula; produção técnica de materiais didáticos; intersemiose, metalinguagem e informação; método etnográfico de pesquisa e metodologias participativas aplicadas ao design. Essas atividades e estudos deram um embasamento teórico sobre o projeto a ser desenvolvido.

Antes do primeiro contato dos alunos do curso de design com o NEPPE, realizamos um exercício de análise crítica e estrutural de materiais didáticos de ensino de diversas línguas estrangeiras. Cada grupo foi estimulado a levar livros, jogos, apostilas que tivessem utilizado para aprender alguma outra língua que não o Português. Essa análise desse material levado para a sala de aula possibilitou a identificação de uma série de problemas: incoerências entre texto e imagem; diferenças estéticas e falta de coesão visual; uso inadequado de tipografias com fontes cujos caracteres distintos apresentavam semelhança de traços (as letras I e L são bons exemplos); falta de atratividade visual; espaços inadequados para o desenvolvimento de exercícios propostos; indefinição de ilustrações, entre outros. Também foram encontrados exemplos positivos que poderiam ser utilizados: divisão cromática e temática de material; apresentação de numeração de páginas por escrito; espaço que chamamos de

'respiro' na lateral dos livros e apostilas; contraste cromático utilizado em imagens com a finalidade de chamar a atenção para o assunto que estava sendo tratado no texto; jogos como palavras cruzadas; dicas e extensão de informação para outros suportes.

A quinta semana de aula foi programada para a aproximação entre os estudantes da disciplina e o NEPPE. Foram convidadas a comparecer à aula no departamento de Design a coordenadora do Projeto – professora Lucia Maria de Assunção Barbosa – e duas mestrandas e professoras do Módulo Acolher: Lígia Soares Sene e Ingrid Sinimbu Cruz. Nessa ocasião, foram apresentadas as ações desenvolvidas pelo grupo do NEPPE e os estudantes do design foram sensibilizados sobre diversos conceitos como: a diferença entre imigração e refúgio, “língua de acolhimento”, entre outros. Também foram apresentados os trabalhos desenvolvidos com a parceria estabelecida entre o NEPPE, a ACNUR², o IMIDH³ e o OBMIGRA⁴ para enfrentar os desafios encontrados no contexto do ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento, no Distrito Federal.

Esse contato com o ambiente, a situação de uso, as necessidades específicas de um grupo e os aspectos simbólicos e culturais do universo dos usuários são muito importantes para a elaboração de objetos e programas visuais que realmente sejam utilizados e apropriados no cotidiano. Em alguns casos, no desenvolvimento de projetos são previstas várias etapas de testes e discussão com os usuários, em cada fase de desenvolvimento. Essa técnica faz com que aquilo que foi produzido tenha significado e pertencimento.

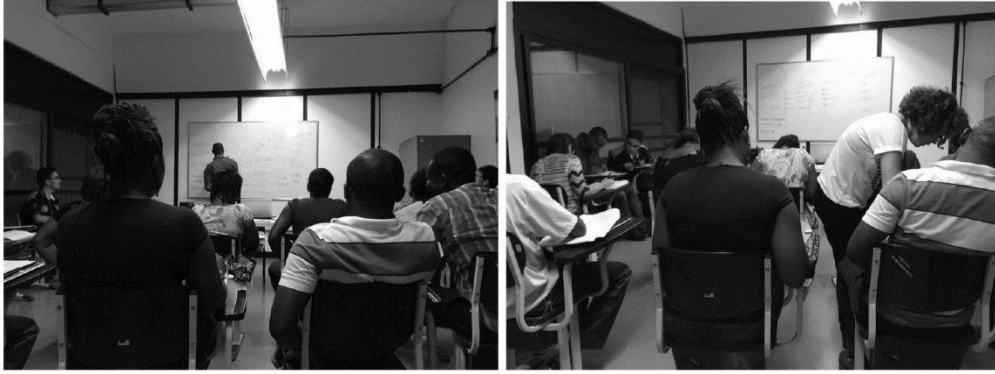
No caso do Módulo Acolher, decidimos, em função do tempo da disciplina e da disponibilidade de espaço físico, que os estudantes do curso de design deveriam acompanhar, ao menos, uma aula do Módulo. Essa atividade teve como objetivos: a) promover a interação desses estudantes com os aprendizes de português; b) documentar os processos didáticos utilizados, c) analisar o uso do material já existente; e d) conhecer a dinâmica das aulas.

A visita rendeu muitos frutos, pudemos perceber que tipo de material os alunos levavam à aula, que a frequência à universidade era motivo de orgulho e alegria, que a aula no NEPPE, além de promover o conhecimento da língua portuguesa, funciona como um evento social e promove as relações entre os participantes. Foi possível constatar, ainda, que a ludicidade e a leveza com que as aulas eram conduzidas propiciavam um ambiente de acolhimento e desinibição com estimulação à fala e a pronúncia.

2. Agência da ONU para refugiados.

3. Instituto Migrações e Direitos Humanos

4. Observatório de Migrações



**Figura 1: Imagens da sala de aula do Acolher 1
Fotografia: Nayara Correia**

Outra experiência que fizemos durante a elaboração do material foi a de assistir a uma aula de um idioma e realidade cultural desconhecida por todos os alunos do curso de design. Essa atividade foi realizada graças à presença de uma estudante da Aalto University, Relsink, Finlândia, em intercâmbio universitário na UnB e matriculada na disciplina de Programação Visual 1. Foi solicitada a ela que ministrasse uma aula em Finlandês (Figura 2).



**Figura 2: Intercambiária da Finlândia ministra aula em finlandês para sensibilizar alunos do curso de design
Fotografia: Alessandra Mendes Durante**

A estudante finlandesa ministrou uma aula de Introdução à língua e cultura de seu país de origem. Essa atividade permitiu que os alunos de design se aproximassem um pouco da experiência de tentar compreender um idioma muito distante da Língua Portuguesa e sobre a qual não temos nenhum conhecimento. A partir dessa aula, foi possível compreender a importância de se associarem imagens, gestos e outras linguagens – para além da verbal –

como elementos que auxiliam a comunicação entre falantes de diferentes idiomas.

1.4 Materiais didáticos desenvolvidos pelo NEPPE

O material que vinha sendo utilizado no curso já estava organizado em seis módulos: apresentação, cotidiano, cultura, saúde, trabalho e moradia. Eles foram elaborados pelas professoras do Acolher, sob a supervisão da professora coordenadora. Percebemos que, embora tivessem conteúdo (Figura 3), careciam de uma identidade, de coerência visual e de ilustrações adequadas.

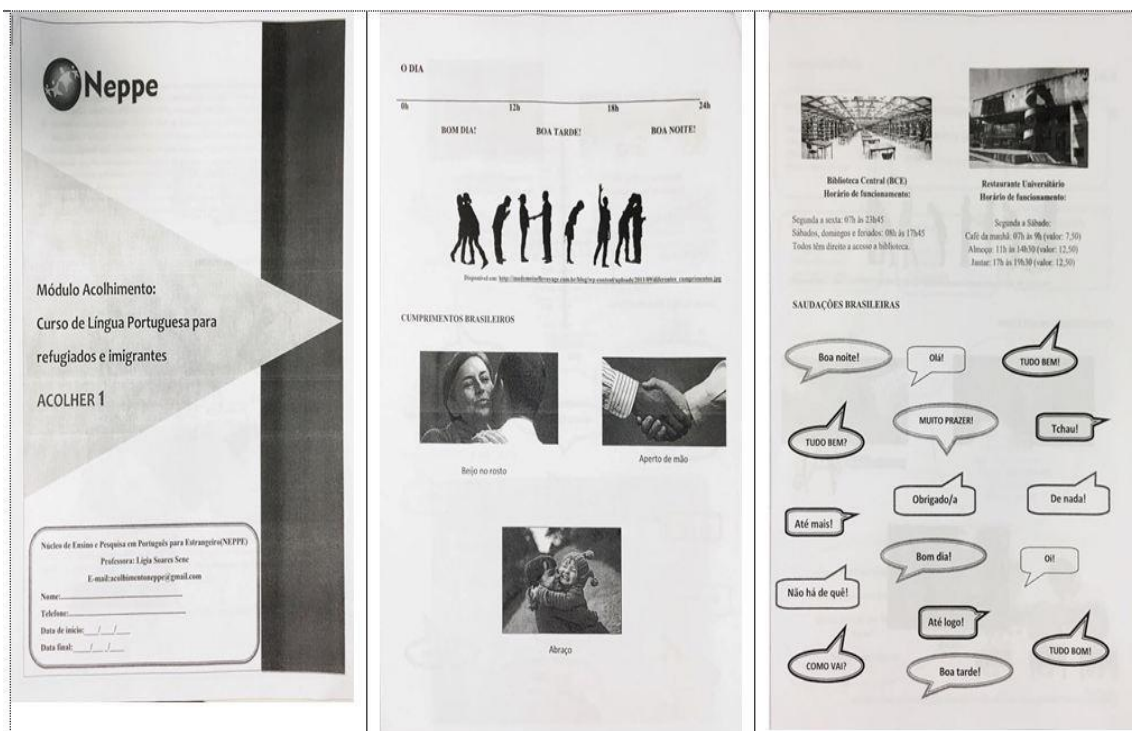


Figura 3: Material Acolher 1⁵

Um diferencial do material inicial desenvolvido pelas professoras Lígia Soares Sene e Ingrid Cruz Sinimbu, pesquisadoras e integrantes do Projeto Acolher, é a sua característica modular ou não sequencial, que, segundo explicação da equipe, pode ter sua ordem de aplicação modificada em função da demanda do grupo de aprendentes atendido. Assim, se em determinada turma os alunos decidirem que querem aprender primeiro a temática

5. Créditos às Professoras Lígia Soares Sene e Ingrid Cruz Sinimbu que, sob a orientação da Profa. Lúcia Barbosa, coordenadora do Projeto, dedicaram-se, de forma incansável, à concepção do material, à diagramação inicial deste material, com revisões e reformulações a cada nova experiência em sala de aula.

relacionada à busca de emprego, o módulo “Trabalho” será ministrado antes dos outros. Os conteúdos gramaticais estão presentes em todos os módulos.

2 AS ESCOLHAS TÉCNICAS

Este item aborda o desenvolvimento dos materiais no que se refere ao que denominamos de “escolhas técnicas”. Nesse sentido, serão explicitadas as decisões estéticas e formais adotadas.

2.1 *Papel*

Para elaboração de material gráfico de qualquer natureza um dos principais itens é o uso do papel adequado. No cotidiano, lidamos com formato de papel padronizado, aquele suportado pelas impressoras domésticas e comercializado em qualquer loja de material escolar. Entretanto, os formatos de livros, cadernos, revistas e jornais derivam de folhas maiores, utilizadas nos processos gráficos.

Uma folha de papel é identificada basicamente por duas características: seu peso dado em gramas por metro quadrado de papel e pelo tipo de papel. O Sulfite, Couchet e o Pergaminho relacionam-se com o tipo de fibra utilizado e o acabamento. Alguns são mais indicados para material didático e caderno de exercícios, pois permitem o uso de lápis e borracha sem muitos danos à fibra, é o caso do papel sulfite, comumente utilizado em material escolar. A gramatura do papel se relaciona com a transparência da folha, sendo indicada para material didático papel com gramatura superior a 70 gr/m².

Por todos os motivos aqui descritos, decidimos pelo uso do papel tipo sulfite, 75gr/m², no formato 32cm x 22cm. Essas medidas resultam em uma folha um pouco maior ao tradicional A4, que mede 29,7 cm x 21cm. Tal diferença permite ampliar a área de resposta e refinar se necessário. Outra vantagem é que o resultado final pode ser impresso em gráfica, em uma folha no formato BB (66 cm x 96 cm), sem sobras ou desperdícios (Figura 4). Além disso, caso seja necessário reproduzir o conteúdo em copiadora tipo Xerox, ele poderá ser reduzido, diminuindo as imprecisões gráficas e resultando em uma área de trabalho favorável.

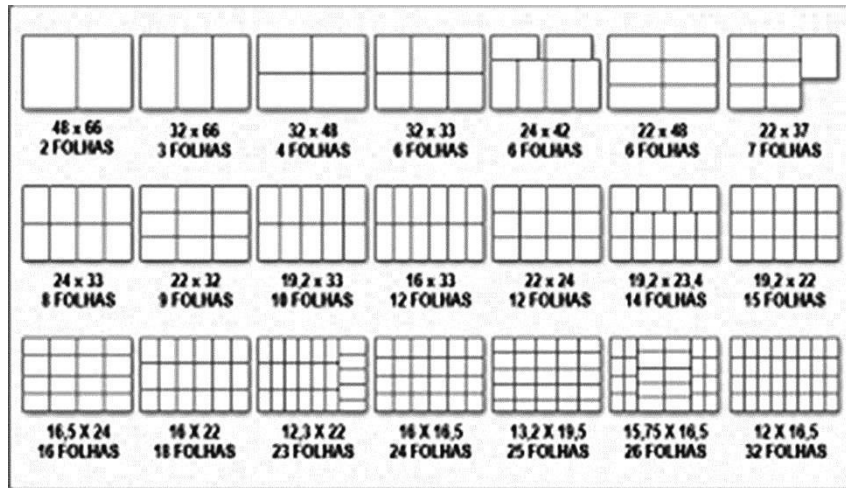


Figura 4: Tabela gráfica com algumas formas de aproveitamento de papel para o formato BB

A escolha pelo formato e tipo de papel também permitiu que os alunos do curso de design discutissem possíveis encadernações ou agrupamentos de materiais. O conteúdo foi pensado em estruturas independentes que pudessem ser agrupadas em algum momento. Assim, foram desenvolvidas duas possibilidades de agrupamentos: o uso de fichários e de encadernações agrupadas pelos temas transversais – apresentação, cultura, trabalho, moradia, saúde e cotidiano – com capas identificando o assunto abordado.

2.2 As cores

Um dos quesitos que nortearam todo o desenvolvimento do material didático foi a economia de custo. Em processos gráficos, o custo de produção se dá pelo tamanho e tipo de papel, pela quantidade de cores, qualidade de reprodução de imagens e tipos de acabamento. Ressalte-se que, quanto maior a quantidade de cores utilizadas em um livro, maior será seu custo de impressão.

Uma impressão em gráfica pode reproduzir qualquer cor a partir de um sistema de combinação de quatro cores básicas conhecidas como CMYK (Ciano, Yellow, Magenta e Black)⁶. Isso significa dizer que, para imprimir uma fotografia colorida em sistema de impressão, o papel precisará passar por um cilindro de cada uma dessas cores e, após a passagem por quatro deles, o resultado será uma imagem colorida. Cada uma das passagens implica produção de insumos industriais como filmes e chapas de impressão. Em

6. Por uma questão de origem anglo-saxônica muitos termos técnicos utilizados na área de design, especificamente design gráfico são em inglês. O termo CMYK designa características físicas das cores utilizadas nos sistemas de impressão e representam cores específicas. Assim o Yellow não pode ser entendido como qualquer amarelo, mas sim um amarelo cujo comportamento físico o permite funcionar como cor primária na composição de outras cores.

suma, quanto menor o número de cores utilizadas na composição de um material didático mais barato será o seu custo.

Por outro lado, o uso de algum tipo de cor funciona como elemento distintivo no reconhecimento visual, permite diferenciar uma unidade de outra, destacar elementos do discurso e organizar informações. Além disso, a cor é um estimulante no processo de aprendizagem e leitura, funciona como elemento lúdico. Os elementos gráficos coloridos são reconhecidos muito mais rápido do que os formais, pois, segundo o Guimarães (2000, p.40), as ondas cromáticas são as primeiras características a serem percebidas pelos usuários em elementos visuais. Desse modo, é necessário utilizar alguma cor no material didático. O trabalho do designer gráfico é exatamente o de avaliar esse uso para que ele ocorra de acordo com os parâmetros de custos e benefícios.

Assim, decidiu-se que o material didático teria como característica a bicromia (Figura 5), a composição do preto mais uma cor especial em cada uma das unidades. Tal medida permitirá que o material possa ser impresso com a metade do custo de uma impressão tradicional, mantendo as características já destacadas no parágrafo anterior.

A fim de criar uma identidade para cada unidade foram pensadas associações cromáticas. Assim, definiu-se que o amarelo seria utilizado na unidade *apresentação*, azul para a *saúde*, verde para a *cultura*, rosa para *moradia*, laranja para *cotidiano* e azul marinho para a unidade *trabalho*.

Além de o uso de cores ter sido pensado de modo econômico, o material também foi gerado utilizando-se uma única cor, podendo ser impresso em *escala em cinza*. Testes foram feitos para garantir a visibilidade dos elementos gráficos em caso de impressão neste sistema.

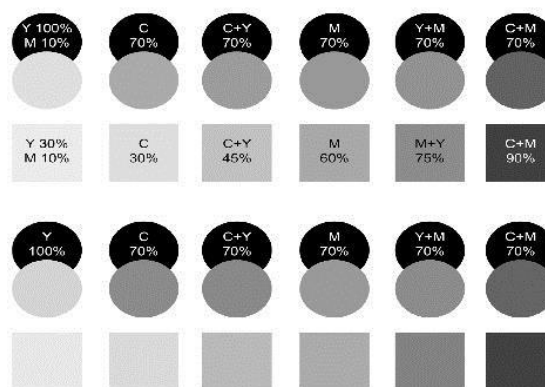


Figura 5: Escala de cinza a partir do preto

Entre os elementos gráficos mais importantes na produção de material didático, está o uso de tipografias. Em design gráfico, denomina-se “tipo” a base de metal na qual era esculpida cada uma das letras para impressão em

processo tipográfico⁷. Atualmente, o desenho de letras é estudado em uma área específica do design conhecida como tipografia. Tal área, além de envolver o conhecimento em criar novos tipos, também trata das características técnicas e cognitivas relacionadas a esses elementos. O uso de tipografias adequadas influencia na leitura de livros, permitindo que um conteúdo possa ser lido com maior velocidade. Algumas tipografias são desenvolvidas para que palavras em pequenos tamanhos sejam reconhecidas. Desse modo, o uso correto dos tipos implica boa legibilidade, compreensão das palavras grafadas, economia do tempo de leitura, organização e hierarquia de informações verbais em um impresso. Em outras palavras, a compreensão de um texto passa também por características físicas. Por isso, o design gráfico trabalha com o design de informação, destacando graficamente os elementos que devem ser percebidos primeiro na leitura de um texto, garantindo, assim, a ordem correta da leitura. Todas essas questões podem ser pensadas a partir da escolha das tipografias a serem utilizadas em um impresso.

Para o desenvolvimento do material didático do *Acolher*, escolhemos as tipografias: *Montserrat* e *Open Sans* (Figuras 6 e 7). Tal escolha justifica-se pelo fato de que essas fontes possuem como características: traços limpos, distinção entre caracteres próximos e grande variedade de espessuras, o que permite escrever palavras em negrito, em itálico e modos mais finos e delicados. Além disso, por possuir um conjunto grande pesos e estilos, essas fontes permitiram criar a hierarquia adequada de informações no material didático. Outro fator importante na escolha das fontes é o custo, pois existem tipografias cujo direito de uso deve ser adquirido e outras que possuem uso livre, não implicando futuros custos para a reprodução do material.

Open Sans

Juiz faz com que whisky de malte baixe logo preço de venda.

Juiz faz com que whisky de malte baixe logo preço de venda.

Juiz faz com que whisky de malte baixe logo preço de venda.

Juiz faz com que whisky de malte baixe logo preço de venda.

Juiz faz com que whisky de malte baixe logo preço de venda.

Juiz faz com que whisky de malte baixe logo preço de venda.

Juiz faz com que whisky de malte baixe logo preço de venda.

Juiz faz com que whisky de malte baixe logo preço de venda.

Figura 6: Família tipográfica adotada para títulos e textos de destaque.

7. Esse processo foi criado no século XV por Johannes Gutenberg e revolucionou a difusão de informação e conhecimento no mundo.

Montserrat

Juiz faz com que whisky de malte baixe logo preço de venda.

Juiz faz com que whisky de malte baixe logo preço de venda.

Juiz faz com que whisky de malte baixe logo preço de venda.

Juiz faz com que whisky de malte baixe logo preço de venda.

Juiz faz com que whisky de malte baixe logo preço de venda.

Juiz faz com que whisky de malte baixe logo preço de venda.

Juiz faz com que whisky de malte baixe logo preço de venda.

Juiz faz com que whisky de malte baixe logo preço de venda.

Figura 7: Família tipográfica adotada para textos

2.3 Sistema de grades e diagramação

A definição de formato do papel do material didático, da paleta cromática e das famílias tipográficas foram padronizadas para todos os grupos de trabalho e permitiram gerar uma identidade gráfica do material. Em projetos gráficos de um tipo de coleção como esta, o projeto gráfico é desenvolvido por completo em conjunto. Além dos elementos já descritos até aqui, são consideradas as imagens, incluindo ilustrações, fotografias e desenhos e a grade base para a diagramação. Entretanto, por questões didáticas era necessário que todos os grupos pudessem ter uma etapa de elaboração e que cada equipe fosse provocada a gerenciar questões projetivas e decisão do partido gráfico.

A partir dos pontos em comum definidos em conjunto por toda a sala, cada equipe passou a definir o modo como o espaço da folha seria utilizado para distribuir as informações do material didático (Figura 8). Chamamos as primeiras linhas traçadas com o objetivo de racionalizar o uso de uma página de “sistema de grades” ou *grid*, em inglês. Esta etapa é importante para que todo o documento fique com a mesma margem e obedeça a um diagrama similar de distribuição de informação em todas as páginas. Também se espera que, apesar de diagrama similar, as páginas ganhem ritmo pelo balanceamento da quantidade e diversidade de elementos gráficos em uma página, bem como pelas diferentes posições ocupadas.

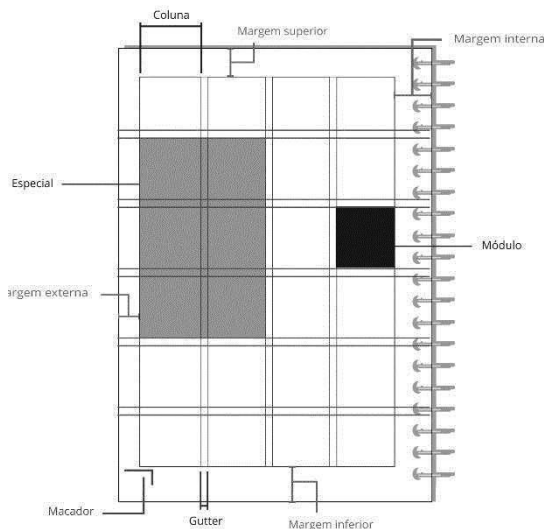


Figura 8: Sistema de grades definido pelo grupo que criou o projeto gráfico do módulo trabalho

As páginas de um livro ou de apostilas podem ser visualizadas individualmente e em dupla. É importante atentar para o espaço de trabalho do aluno a fim de definir qual é a melhor alternativa. Como se pode perceber na figura, as salas nas quais acontece o curso “Acolher” possuem carteiras com aproximadamente cinquenta centímetros de largura o que possibilita a abertura das apostilas e, em algumas situações, essa possibilidade permite consultar um texto em uma página par para responder aos exercícios em uma página ímpar (Figura 9).

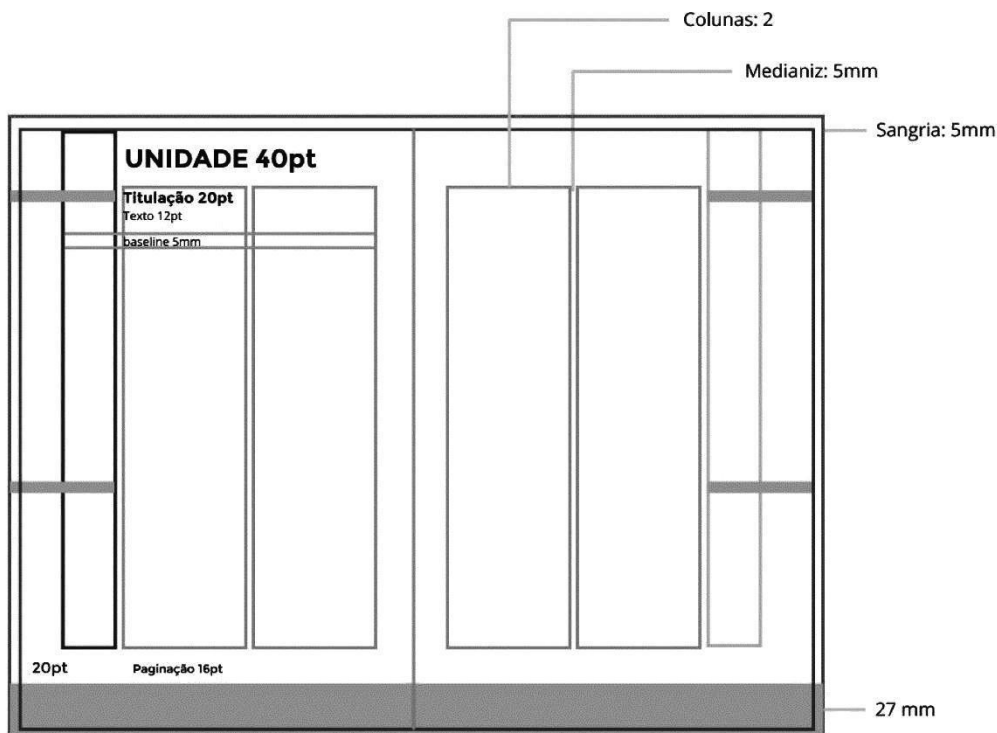


Figura 9: Proposta de *grid* em página dupla definida para o módulo Moradia

Após dez semanas de trabalho os grupos apresentaram como resultado propostas de materiais das quais selecionamos três para apresentar no próximo tópico, com destaque ao desenvolvimento do *Módulo Cotidiano*.

3 RESULTADOS PARCIAIS DO MATERIAL

Os primeiros resultados de projetos de designs, embora tenham característica de processo finalizado, são na verdade a primeira etapa da entrega de projetos. Aqui se inicia a investigação para perceber o quanto o projeto desenvolvido funcionará efetivamente. As alternativas abaixo foram apresentadas pelos alunos e entregues à professora Lúcia para que fizesse a crítica, utilizasse o material de modo experimental durante o segundo semestre letivo de 2016. Esperamos a partir da experiência de uso e das críticas do NEPPE refinar o material e fechar as características gráficas adotadas.

3.1 Capa



Figura 10: Exemplo de capas desenvolvidas pelos alunos dos grupos Cotidiano e Acolher⁸

As imagens apresentadas na Figura 10 são exemplos de duas capas desenvolvidas. Uma delas tem elementos gráficos que podem ser modificados de acordo com os níveis de curso. Pensada de modo sistêmico, como todo o

8. Créditos de desenvolvimento do Material didático: Capa 1 e Módulo Cotidiano: Carolina Palos, Maria Luísa Cascelli, Santiago Silva, Vitor Henrique Malcher. Módulo Moradia: César Daher, Flávio Scorpione Nazareno, Giovanna Viana Mundstock Freitas. Capa 2 (Acolher) e Módulo Trabalho: Alice Araújo, Bianca Rondon, Luiz Gustavo Machado e Nathália Delgado. Módulo Saúde: Caio Ayres Farage, Laura Santos, Robsom Aurélio, Leonardo Bustamante, Ariel Miranda.

material, a inserção de um novo assunto, além dos seis já elencados, ocorrerá com o acréscimo de uma variável cromática ao fundo.

A segunda alternativa possui como fundo uma fotografia produzida pelos próprios alunos, tendo a UnB como cenário. Essa segunda proposta também tem uma marca para o curso, ou seja, a palavra “acolher” foi grafada de modo lúdico permitindo que a letra C contenha a letra O para, desse modo, remeter ao conceito de acolhimento que perpassa o Projeto de Pesquisa. Nesta proposta existe a economia de cores e a mesma capa seria utilizada em todos os módulos.

3.2 Cotidiano

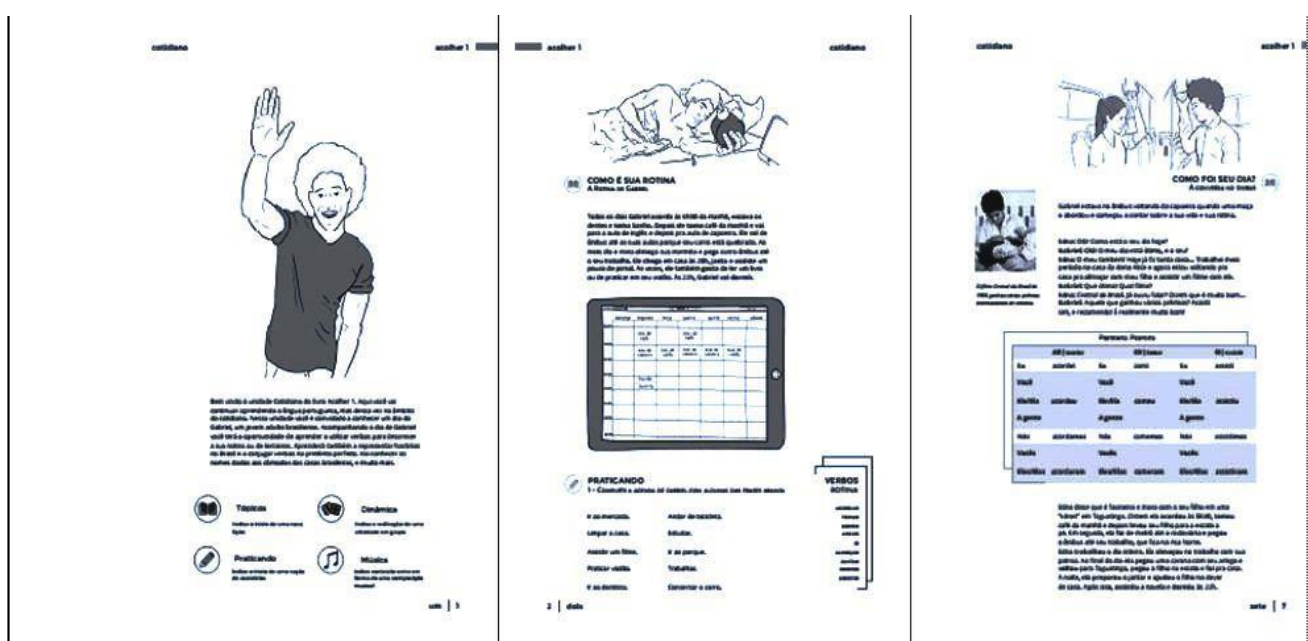


Figura 11: Conjunto gráfico desenvolvido para o módulo cotidiano

O módulo “Cotidiano” foi proposto para representar o dia a dia de uma pessoa. Os alunos desenvolveram um personagem, desenhado a partir de características étnicas comuns no Brasil. Tal personagem realiza atividades diárias como acordar, conversar com uma pessoa desconhecida em um ônibus e se apresentar, conversar sobre filmes nacionais, ir à escola e ao trabalho. A cor é utilizada para reforçar a relação verbo-visual. Desse modo, se o texto fala em “acordar” e “despertar”, o desenho do despertador será destacado por meio de uma cor. Por questões de economia, foi adotada a cor laranja e com ela foi trabalhada a relação verbo-visual.

O material foi pensado com muita área em branco e espaço entre os elementos para que os alunos possam anotar informações e responder aos exercícios com mais desenvoltura. Também foram criados pictogramas que identificam seções do material. Dicas, exercícios, músicas e leitura possuem ícones próprios para identificação. O número das páginas foi grafado por

extenso e em numeral com a finalidade de relacionar os dois tipos de escrita. Além do Módulo Cotidiano, apresentamos na Figura 12 outras soluções gráficas para os Módulos “Saúde”, “Trabalho” e “Moradia” nos quais foram empregadas características lúdicas como palavras cruzadas e ilustrações.

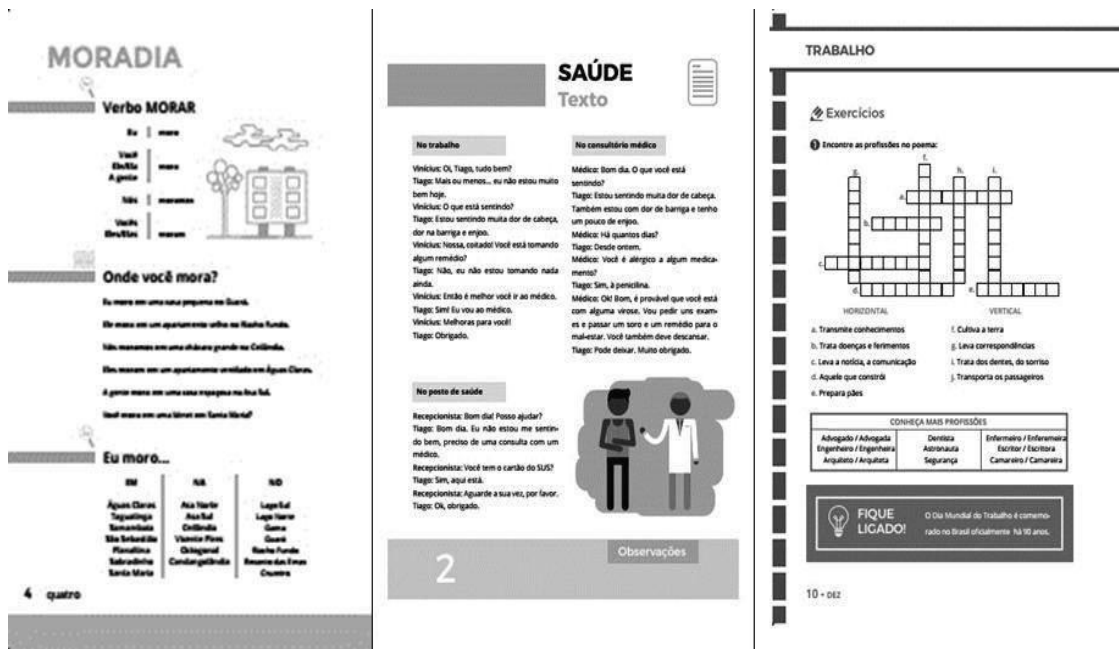


Figura 12: Exemplos de páginas desenvolvidas para os módulos Moradia, Trabalho e Saúde

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações, análises e conclusões aqui apresentadas fazem uma reflexão sobre as diferentes etapas necessárias para a concepção de um material didático, sob a perspectiva do Design e do contexto de ensino e de aprendizagem de uma nova língua. A descrição minuciosa de cada passo, os estudos efetuados e as ações vivenciadas demonstram que a formação profissional esteve acompanhada de uma incontestável sensibilização durante todo o processo. Evidenciou-se na trajetória o objetivo que todos tinham em comum : a integração linguístico-cultural dos aprendentes, imigrantes recém-chegados, munidos da urgência – imposta pelas atividades e por necessidades cotidianas – de aprender a nova língua-cultura e de participar de maneira mais ativa e cidadã das interações necessárias

Avaliamos que a parceria efetuada entre os estudos de Design e os referentes ao ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiros instaurou aprendizagens importantes para todos os participantes deste que era, no início, um grande desafio. O sentido de “acolhimento” perpassou a trajetória de todos, ao longo desta empreitada por meio de conceitos novos, experiências com o Outro nas nossas diferenças e semelhanças. Nesta caminhada, aqui

brevemente esboçada, ganhamos todos: aprendizes, professores, estudantes em formação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- BRAGA, M. da C. (Org.). *O papel social do design gráficos: história conceitos e atuação profissional*. São Paulo: Senac, 2011.
- COUTO, R. M. S. O processo de pesquisa é fascinante e desafiador. In: MORAES, D. de.; DIAS, R. Á.; CONSELHO. R. B. (Org.). *Cadernos de estudos avançados em design - método*. Barbacena, MG: Eduemg, 2011. p. 99 -116.
- GLOAGUEN-VERNET, N. *Enseigner le français aux migrants*. Paris: Hachette, 2009.
- GUIMARÃES, L. *A cor como informação: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores*. São Paulo: Annablume, 2000.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- SANTOS, F. A. dos. Design (verbete). In: MARCONDES FILHO, C. (Org.). *Dicionário de comunicação*. São Paulo: Paulus, 2009.