

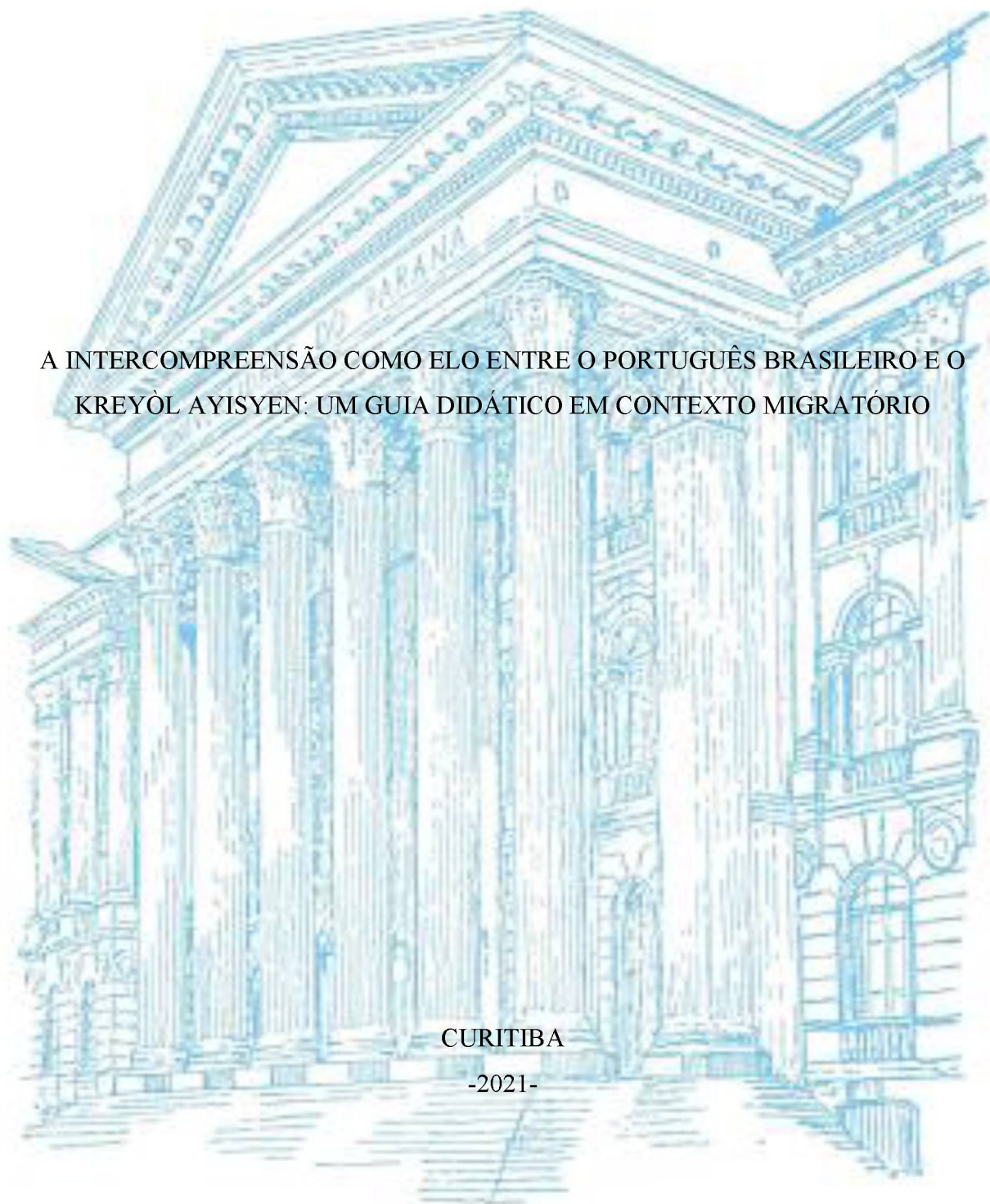
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

REGIANE SORANZO

A INTERCOMPREENSÃO COMO ELO ENTRE O PORTUGUÊS BRASILEIRO E O
KREYÒL AYISYEN: UM GUIA DIDÁTICO EM CONTEXTO MIGRATÓRIO

CURITIBA

-2021-



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
REGIANE SORANZO

A INTERCOMPREENSÃO COMO ELO ENTRE O PORTUGUÊS BRASILEIRO E O
KREYÒL AYISYEN: UM GUIA DIDÁTICO EM CONTEXTO MIGRATÓRIO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação
em Letras, Área de Concentração Estudos
Linguísticos, Setor de Ciências Humanas,
Universidade Federal do Paraná, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo.

CURITIBA

-2021-

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Soranzo, Regiane

A intercompreensão como elo entre o português brasileiro e o kreyòl
Ayisyen : um guia didático em contexto migratório. / Regiane Soranzo. –
Curitiba, 2021.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 2. Língua
portuguesa – Intercompreensão. 3. Linguística. 4. Multilinguismo. 5. Haiti –
Dialeto crioulo. 6. Haitianos – Curitiba. I. Olmo, Francisco Calvo Javier del,
1986-. II. Título.

CDD – 469.07

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **REGIANE SORANZO** intitulada: **A intercompreensão como elo entre o Português Brasileiro e o Kreyòl Ayisyen: um guia didático em contexto migratório**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica

26/03/2021 19:18:10.0

FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

29/03/2021 10:23:36.0

MARCOS ARAÚJO BAGNO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

Assinatura Eletrônica

26/03/2021 20:17:04.0

BRUNA PUPATTO RUANO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

26/03/2021 19:49:02.0

KARINE MARIELLY ROCHA DA CUNHA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda a minha família, em especial a minha mãe, Maria Regina Soranzo, pelo amor incondicional, apoio, dedicação e incentivos que sempre me foram dados.

Agradeço também ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo por acreditar em mim, pelo apoio neste período tão conturbado, pelas aulas desde a graduação, pela orientação e por compartilhar seus conhecimentos comigo.

Também agradeço a minha coorientadora Prof^a. Dr^a. Karine Marielly Rocha da Cunha por ter me mostrado o caminho da Intercompreensão e ter sido luz durante toda minha formação.

Agradeço a Prof^a. Dr^a. Bruna Ruano pelas sugestões e orientações durante o processo de escrita desta dissertação. Seguiremos juntas!

Aos meus alunos e alunas, ao projeto PBMIH, aos colegas de profissão pela contribuição no meu processo de formação.

Faço um agradecimento especial ao presidente da União da Comunidade – Estudantes e Profissionais Haitianos - UCPEH, Wilzort Cenatus. Agradeço também a Fagunson Moise, a Petuel Dieujuste, a Bernard Ulysse e a Berthony Fleurant pela ajuda com o Kreyòl Aysyen e por tornarem esta pesquisa possível.

Agradeço às minhas amigas Jheniffer Camila Pizza, Ana Caroline da Silva Pereira, Isabela Lucena Coelho, Alessandra Freitas, Carla Alessandra Cursino e Tuanny Eugênio por compartilharem das angústias e das alegrias da docência, por estarem ao meu lado, pela amizade.

Finalmente, agradeço a Mariana Paiva do Santos pelas inúmeras ajudas, pela paciência e compreensão. Obrigada por tanto!

RESUMO

O presente trabalho propõe um guia didático para ser usado como um material de apoio nas aulas de Português como Língua de Acolhimento – PLAc (ANÇÃ, 2008; CABETE, 2010; GROSSO, 2010) aos migrantes haitianos residentes na cidade de Curitiba-PR. Objetiva-se com esse guia estabelecer um diálogo, a partir das abordagens dos multiletramentos e o *second space* (RUANO e CURSINO, 2019; ROJO, 2009; CAMPANO, 2007) e da Intercompreensão entre as Línguas Românicas- ICLR (OLMO e ESCUDÉ, 2019; BERMUDEZ, 2016, VALENTE, 2015, MEINSSNER, 1999), a respeito das questões linguísticas que envolvem o Português Brasileiro e o Kreyòl Ayisyen. Busca-se também, promover a educação do entorno (MAHER, 2007) e problematizar as políticas linguísticas (LOPES e DINIZ, 2018; DINIZ e NEVES, 2018; FERREIRA, 2018; LAGARES, 2018; OLIVEIRA e SILVA, 2017) de modo a valorizar o plurilinguismo (OLMO e ESCUDÉ, 2019), evitando categorizar os migrantes pelo discurso da falta (DINIZ e NEVES, 2018). Sendo assim, esta dissertação insere-se no campo da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006, 2013, PENNYCOOK, 2006), a qual traz à tona uma problematização que evidencia o sujeito social e o coloca em foco.

Palavras-chave: Kreyòl Ayisyen. Português como Língua de Acolhimento. Intercompreensão. Plurilinguismo. Guia didático.

ABSTRAC

This research proposes a didactic guide to be used as a support material in classes which portuguese is known as a host language - PLAc (ANÇÃ, 2008; CABETE, 2010; GROSSO, 2010) to haitian migrants living in Curitiba-PR. This project's goal is to establish a dialogue, basing itself in the multiliteracies theories and the second space (RUANO e CURSINO, 2019; ROJO, 2009; CAMPANO, 2007) and intercomprehension among Roman Languages-ICRL (OLMO e ESCUDÉ, 2019; BERMUDEZ, 2016, VALENTE, 2015, MEINSSNER, 1999), regarding linguistic topics involving Brazilian Portuguese and Kreyòl Ayisyen. Its goal is also promote surrounding education (MAHER, 2007) and think about linguistic policies (LOPES e DINIZ, 2018; DINIZ e NEVES, 2018; FERREIRA, 2018; LAGARES, 2018; OLIVEIRA e SILVA, 2017) in order to value plurilingualism (OLMO e ESCUDÉ, 2019), avoiding the catheterization of migrants by the lack of speech (DINIZ e NEVES, 2018). Therefore, this paper is part of the Critical Applied Linguistic field (MOITA LOPES, 2006, 2013, PENNYCOOK, 2006), which brings up a problem that evidences the social subject and puts it in focus.

Key-words: Kreyòl Ayisyen. Portuguese as a reception language. Intercomprehension. Plurilingualism. Didactic guide.

REZIME

Objektif travay saa se propoze yon gid didaktik pou yo ka itilize tankou yon materyèl de sipò nan kou Pòtigè kòm lang de ebèjman -PLAc (ANÇÃ, 2008; CABETE, 2010; GROSSO, 2010;) pou migran ayisyen ki rezide na vil Curitiba-PR. Objektif gid saa se etabli yon dyalòg, a pati de abòdaj de yon seri de lèt “ do *second space*” (RUANO e CURSINO, 2019; ROJO, 2009; CAMPANO, 2007) e de entèkonpreyasyon ant lang Romanik-ICLR (OLMO e ESCUDÉ, 2019; BERMUDEZ, 2016, VALENTE, 2015, MEINSSNER, 1999), konsènan problèm langaj ki gen a wè ak Pòtigè Brezilyen e Kreyòl Ayisyen. Objektif travay saa tou se chache promouvwa edikasyon nan milye a. (MAHER, 2007) e poze problèm politik langaj (LOPES e DINIZ, 2018; DINIZ e NEVES, 2018; FERREIRA, 2018; LAGARES, 2018; OLIVEIRA e SILVA, 2017). Nan objektif pou valorize plizyè lang (OLMO e ESCUDÉ, 2019), evite mete migran nan yon kwen paske yo manke pale (DINIZ e NEVES, 2018). Tèz saa enskri nan chan lengistik kritike e aplike (MOITA LOPES, 2006, 2013, PENNYCOOK, 2006), ki mennen yon lit ki mete an valè sijé a, e metel a yon pwen.

Mo kle: Kreyòl Ayisyen. Pòtigè kom lang de ebèjman. Entèkonpreyasyon. Plizyè lang. Gid didaktik

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL.....	19
FIGURA 2: DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS POR ESTADO.....	32
FIGURA 3: UNIDADE DIDÁTICA. PÁGINA 01	51
FIGURA 4: UNIDADE DIDÁTICA. PÁGINA 02	52
FIGURA 5: UNIDADE DIDÁTICA. PÁGINA 03.	53
FIGURA 6: ATIVIDADE DE LEITURA ANALÍTICA ALUNO 3.....	55
FIGURA 7: ATIVIDADE DE LEITURA ANALÍTICA ALUNO 6.....	55
FIGURA 8: QUADRO DE SEMELHANÇA LEXICAL ENTRE O PB E O KA.	56
FIGURA 9: GUIA DIDÁTICO. CAPA.	61
FIGURA 10: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 01.....	62
FIGURA 12: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 03.....	64
FIGURA 13: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 04.....	65
FIGURA 14: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 05.....	66
FIGURA 15: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 06.....	67
FIGURA 16: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 07.....	68
FIGURA 17: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 08.....	69
FIGURA 18: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 09.....	70
FIGURA 19: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 10.....	71
FIGURA 20: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 11.....	72
FIGURA 21: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 12.....	73
FIGURA 22: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 13.....	74
FIGURA 23: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 14.....	75
FIGURA 24: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 15.....	76

FIGURA 25: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 16.....	77
FIGURA 26: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 17.....	78
FIGURA 27: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 18.....	79
FIGURA 28: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 19.....	80
FIGURA 29: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 20.....	81
FIGURA 30: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 21.....	82
FIGURA 31: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 22.....	83
FIGURA 32: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 23.....	84
FIGURA 33: GUIA DIDÁTICO. PÁGINA 24.....	85

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. TEXTO DA LEITURA DA UD.....	54
---------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – COMPARAÇÃO DO PB E MINHA LÍNGUA (KA).....	57
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. PAÍS DE ORIGEM DOS ALUNOS E ALUNAS ATENDIDOS PELO PBMH NO ANO DE 2019.....	20
--	----

LISTA DE SIGLAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
Casla - Casa Latino Americana
Celin-UFPR - Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR
CEIM-PR – Centro de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas
CIA - Central Intelligence Agency
CNIg – Conselho Nacional de Imigração
CONARE - Comitê Nacional para os Refugiados
CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CSVM - Cátedra Sérgio Vieira de Mello
IC - Intercompreensão
ICLR – Intercompreensão entre as Línguas Românicas
KA – Kreyòl Aisyen
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
PB – Português Brasileiro
PBMIH – Português Brasileiro para Migração Humanitária
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PMUB - Política Migratória e Universidade Brasileira
PLA – Português Língua Adicional
PLAc – Português como Língua de Acolhimento
OBMigra - Observatório das Migrações Internacionais
ONU – Organização das Nações Unidas
UD – Unidade didática
UFPR - Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA MIGRAÇÃO HUMANITÁRIA – PBMH ..	18
2.1. UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIAS	23
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	26
3.1. O BRASIL E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA MIGRANTES	28
3.1. 1. Hibridismo cultural brasileiro e as hegemonias linguísticas	33
3.1.2. Português como Língua de Acolhimento - PLAc.....	35
3.1.3. Letramento, multiletramentos e <i>second space</i>	39
3.2. KREYÒL AYISYEN: LANG, KILTI, IDANTITE, POUVWA.....	40
3.3. DO PORTUGUÊS AO PORTUGUÊS BRASILEIRO	43
3.4. DO KREYÒL AYSYEN AO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UM CAMINHO COM ALGUMAS PONTES	44
3.5 O ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA MIGRANTES HAITIANOS: CONSTRUINDO PONTES	45
3.5. 1. As quatro abordagens plurais	46
3. 6. A ICLR NA PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PBMH	48
3.6. 1 – Análise do desenvolvimento da UD	54
4. O FAZER PARA E COM: O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO GUIA DIDÁTICO	58
4.1 O GUIA DIDÁTICO – BEM-VINDO A CURITIBA	59
4.2 DESCRIÇÃO DO GUIA DIDÁTICO – BEM-VINDO A CURITIBA.....	86
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

1. INTRODUÇÃO

O cenário mundial dos últimos anos tem apresentado crescentes movimentos migratórios em massa, resultantes de guerras civis, desastres naturais, crises políticas e econômicas. O Brasil já foi internacionalmente reconhecido como um país acolhedor de pessoas migrantes e refugiadas, no entanto, esses cidadãos se deparam com uma série de dificuldades para se integrarem à sociedade brasileira.

Segundo Ruano (2016) em agosto de 2013 a Prefeitura Municipal de Curitiba, assim como a ONG Casla (Casa Latino Americana), pediu auxílio ao Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (doravante Celin-UFPR), em caráter emergencial, para o ensino de português a haitianos em situação de vulnerabilidade social que chegavam à cidade. Diante dessa realidade, o Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), criou o projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (doravante PBMIH) com o intuito de suprir, minimamente, as necessidades relacionadas ao Português Brasileiro (PB) para esse público.

O PBMIH, desde sua implantação em 2013, atendeu alunos de várias nacionalidades, principalmente haitianos e sírios, por conta do visto humanitário e/ou de refúgio que o Brasil concede aos cidadãos dessas nacionalidades. Desde 2017, o projeto tem recebido também um crescente número de venezuelanos.

Vale ressaltar que os pedidos de refúgio no Brasil são regidos pela lei 9.474/97¹ que respalda todo o cidadão que sai de seu país de origem devido a fundado temor ou efetiva perseguição por motivo de raça, religião, nacionalidade, participação em grupo social ou opinião política, situação grave e generalizada de violação a direitos humanos. Para solicitar o visto, o requerente deve estar em solo brasileiro ou região de fronteira e direcionar o pedido à Polícia Federal. Os pedidos de refúgio são analisados pelo Comitê Nacional para os Refugiados (doravante CONARE) vinculado ao Ministério da Justiça.

Por sua vez, o visto permanente por razões humanitárias, criado pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg) por meio da Resolução Normativa 97/2012, é concedido aos haitianos na Embaixada Brasileira em Porto Príncipe, devido às graves crises ambientais e

¹ ACNUR - Coletânea de Instrumentos de Proteção Nacional e Internacional de Refugiados e Apátridas.

econômicas no Haiti. Em 2013, por meio da RN 17/2013, o CNIg estendeu a possibilidade desse visto aos estrangeiros na Síria e países adjacentes. Em 2017, a RN 126/2017, passou a conceder visto de residência temporária aos cidadãos de países fronteiriços, como a Venezuela, em situação de grave crise econômica e escassez de alimentos.

Segundo o último Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), o qual traz dados do levantamento realizado pelo Ministério da Justiça em 2019, o Brasil recebeu, de 2010 a 2018, um total de 774,2 mil imigrantes e refugiados. Igualmente, haitianos e venezuelanos são as principais nacionalidades registradas no país.

No Paraná, só nos cinco primeiros meses de 2019, o Centro de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas (CEIM-PR), órgão vinculado à Secretaria da Justiça, Família e Trabalho do Governo do Paraná, registrou mais de 1,2 mil atendimentos para mais de 30 nacionalidades, quase o dobro do que o registrado no mesmo período de 2018, com 663 atendimentos. De acordo com dados do CEIM-PR, a maioria dos migrantes atendidos buscam orientação para elaboração de currículo e vagas de emprego para inserção no mercado de trabalho. O perfil dos que vão até o CEIM-PR é majoritariamente composto por homens, na faixa dos 30 aos 59 anos. As nacionalidades mais atendidas até agora foram a haitiana com 538 registros; venezuelana com 532 atendimentos; cubana com 48; colombiana com 19 e marroquina com 11 atendimentos registrados até o momento².

É diante desse cenário que atua o PBMH, toda sua trajetória é pautada nesse novo contexto de migração. As metodologias das aulas foram baseadas inicialmente na concepção de língua em uso. Porém, depois de um ano da criação do projeto, começou a ser aplicado também um novo conceito, *a língua de acolhimento* (ANÇÃ, 2008; CABETE, 2010; GROSSO, 2010), aquela justamente adquirida em contexto migratório e voltada à prática. Uma língua que leva em conta as especificidades desse público-alvo como, por exemplo: o trabalho, tema direcionado aos migrantes, muitas vezes, submetidos a uma grande pressão social, econômica e legal.

O projeto tenta pensar numa concepção de língua voltada para o perfil social dos aprendizes para os quais a língua não é só vocabulário e gramática, ela é muito mais que isso: é a via de reconstrução de suas trajetórias de vida. Para tanto, ressaltaremos a necessidade da criação de mais projetos sólidos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento –

² Fonte: <https://www.aen.pr.gov.br/> Acesso em: Janeiro/2021.

PLAc no Brasil, que tenham entre seus princípios fundamentais a promoção da interculturalidade de modo a fortalecer politicamente esses migrantes (LOPES e DINIZ, 2018). Defendemos também que, embora eles tenham o direito de aprender a língua majoritária do Brasil, num país plurilingue (ESCUDE e OLMO, 2019) como o nosso, essa não deve ser a única política linguística possível (LOPES e DINIZ, 2018; DINIZ e NEVES, 2018; FERREIRA, 2018; LAGARES, 2018; OLIVEIRA e SILVA, 2017) assim com a educação do seu entorno para garantir o respeito às especificidades linguísticos-culturais dos grupos minoritários (MAHER, 2007).

Sendo assim, este trabalho insere-se no campo da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006, 2013, PENNYCOOK, 2006), a qual traz à tona uma problematização que evidencia o sujeito social e o coloca como foco da pesquisa.

Para além dos conceitos mencionados, também levaremos em consideração abordagens de ensino, como multiletramentos (RUANO e CURSINO, 2019; ROJO, 2009; CAMPANO, 2007) e intercompreensão entre as línguas românicas – ICLR (ESCUDE e OLMO, 2019; BERMUDEZ, 2016, VALENTE, 2015, MEINSSNER, 1999) que possam contribuir para aquisição do PB aos alunos migrantes e refugiados que fazem parte do projeto e que serão discutidas no decorrer deste texto.

Esta dissertação, portanto, propõe um guia didático para ser usado por alunos e professores do PBMIH ou profissionais e estudantes em outros contextos de ensino-aprendizagem semelhantes. Vale ressaltar que o guia didático é uma sugestão de material de apoio para as aulas de PB para migrantes haitianos, uma espécie de sensibilização para a aquisição de uma nova língua. Logo, não temos a pretensão de elaborar um material com unidades temáticas, mas sim trazer uma espécie de trilha que possa ser seguida ao modo do viajante, cada um terá uma experiência e interpretação diferente desse percurso de ensino aprendizagem. Pretende-se com esse guia estabelecer um diálogo a partir da ICLR entre as questões linguísticas que envolvem o PB e o Kreyòl Ayisyen³ (doravante KA) e trazer aos seus leitores informações importantes ao migrante e refugiado no Brasil, mais especificamente na cidade de Curitiba-PR.

³ Optamos por utilizar o termo Kreyòl Ayisyen e não uma tradução em português. Trata-se de forma de valorização da cultura e da língua haitiana.

Para tanto, optamos por organizar essa dissertação da seguinte maneira: no capítulo 2, traremos os percursos que deram origem ao projeto PBMIH e sua situação atual, em seguida, apresentaremos um breve relato de experiência da autora, desde seu processo de formação ao voluntariado no PBMIH. No capítulo 3, abordaremos conceitos teóricos que embasam esta dissertação. Apresentaremos também uma contextualização histórica do KA e do PB, suas questões linguísticas, culturais e as relações de poder que perpassam estes idiomas, bem como, alguns dos contextos que conectam as duas línguas. Descreveremos, de forma sucinta, como se deu a ICLR na prática durante as aulas do PBMIH. Em seguida, no capítulo 4, relataremos o percurso de formação do guia didático, que será proposto como uma ferramenta de ensino/aprendizagem em cenários de migração, ressaltando a importância de se fazer PARA e COM e não apenas em nome dos que podem vir a utilizar este material. Por fim, apontaremos nossas considerações a respeito dos resultados obtidos a partir desta pesquisa.

2. PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA MIGRAÇÃO HUMANITÁRIA – PBMIH

Reservamos um capítulo específico para abordarmos o projeto PBMIH desde sua formação até as ações nele desenvolvidas atualmente porque, além de ser o cerne desta dissertação, é um excelente exemplo de projeto desenvolvido no seio da UFPR, que reúne os três pilares que sustentam a atividade universitária: ensino, pesquisa e extensão (GABRIEL et al, 2020).

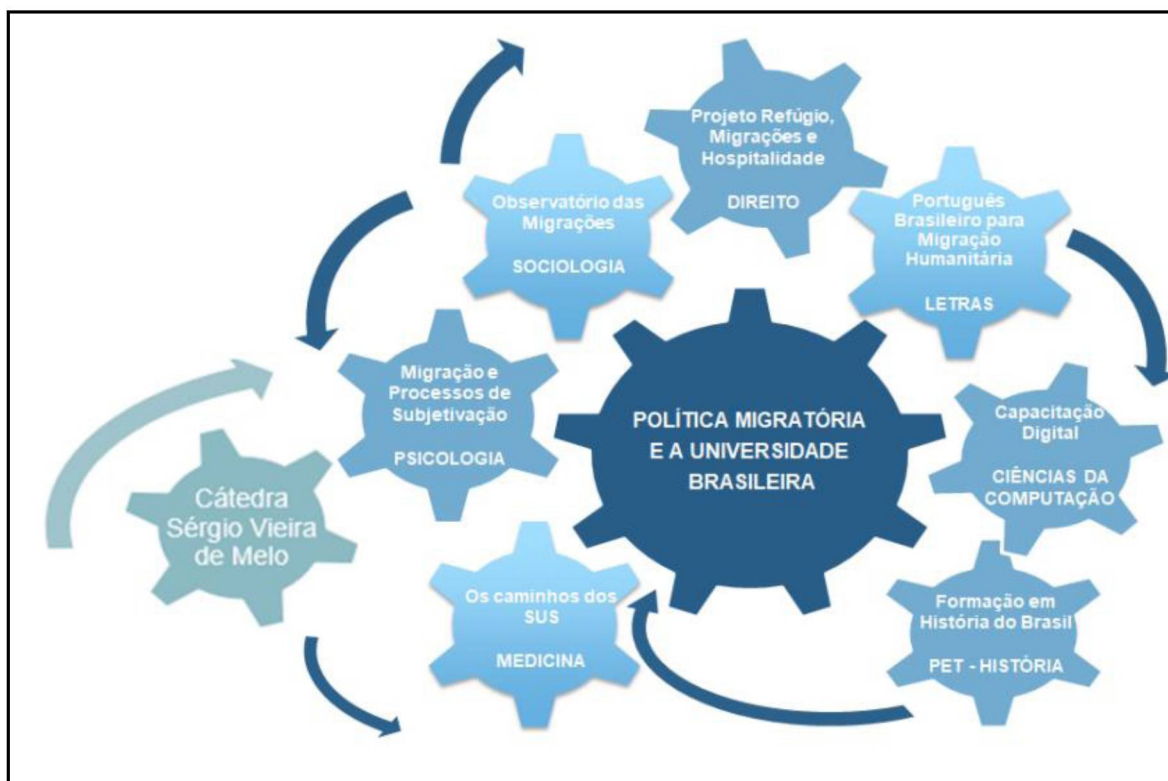
Como mencionado anteriormente, o projeto surgiu em 2013 a partir da necessidade em atender a demanda da sociedade curitibana e região metropolitana por aulas de PB para migrantes portadores de visto de acolhida humanitária, refúgio, apátridas e/ou migrantes em vulnerabilidade social (GABRIEL & ALBUQUERQUE, 2021, no prelo).

A partir das demandas emergidas no PBMIH, originou-se o programa de extensão e pesquisa que integra diversos cursos⁴ da UFPR denominado Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB) (RUANO, 2019, p. 31). O programa está inserido na Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM)⁵ em decorrência do Termo de Parceria firmado em 2013 pela UFPR e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). A figura a seguir, apresentada pelas autoras Maria Gabriel e Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque em seu texto *Momentos Críticos: Formação informada no ensino aprendizagem de PLA*⁶ em contexto de migração forçada (no prelo), ilustra a estrutura organizacional atual do programa.

⁴ Nomeadamente os cursos de Letras, Direito, Informática, História, Psicologia, Sociologia e Medicina.

⁵ Para mais detalhes consultar o link: <https://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/>

⁶ PLA: Português Língua Adicional

Figura 1: Estrutura organizacional.

Fonte: GABRIEL & ALBUQUERQUE, 2021, no prelo

Essa organização se deu a partir do diálogo e da convivência com os migrantes durante as aulas de PB em que algumas necessidades de apoio jurídico e psicológico foram surgindo em sala. Para atender a essas demandas, o curso de Letras buscou apoio nas demais graduações, mencionadas anteriormente, para garantir o acolhimento e favorecer a permanência dos alunos no curso e no país. Porém, cada grupo de migrantes apresenta suas especificidades sociais, culturais e linguísticas e, conseqüentemente, para além de toda essa nova rede de apoio, tornou-se necessário criar uma metodologia de ensino diferenciada para atendê-los no ambiente de sala de aula.

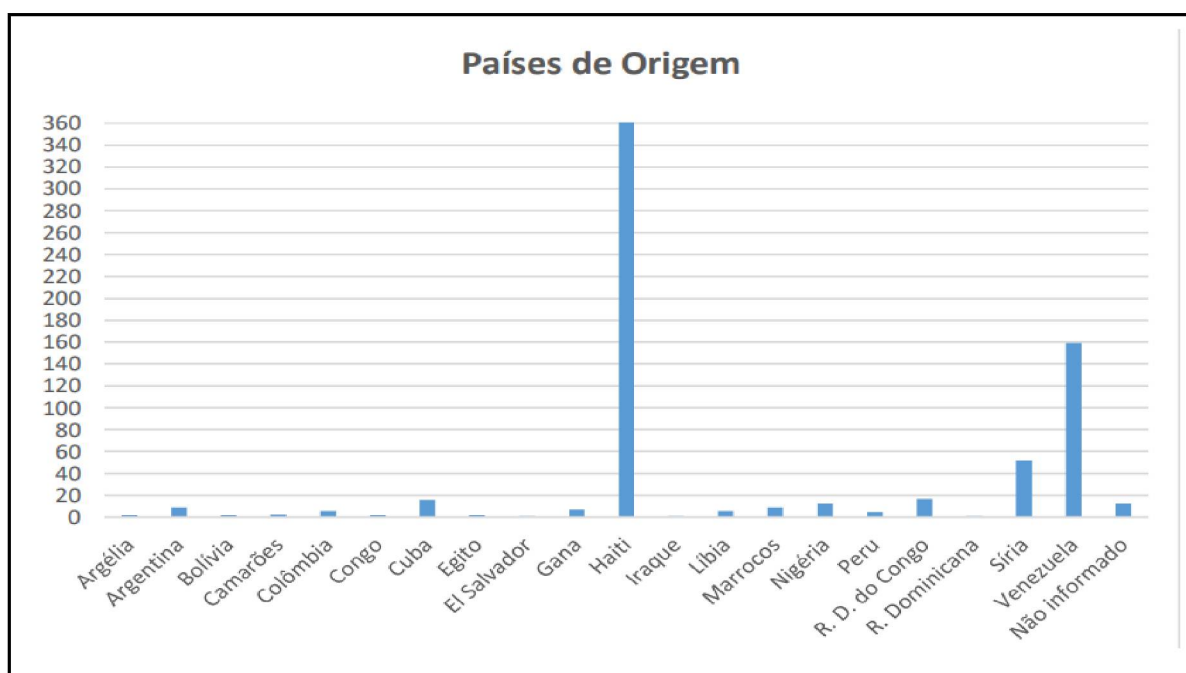
Conforme Ruano *et al.* (2016, p. 298), o projeto construiu formas alternativas de abordagem metodológica e logística procurando se adaptar a uma concepção chamada de *ensino em trânsito*. Ou seja, por questões pessoais ou de trabalho, durante o período de aulas, muitos migrantes e refugiados chegam enquanto outros deixam o projeto e, por isso, uma abordagem linear de aquisição de uma nova língua não seria viável.

Para tanto, optou-se por um modelo de ensino em que a aula fosse uma tarefa comunicativa fechada, dessa forma, diminui-se a sensação de ter perdido o conteúdo anterior por parte do aluno recém-chegado ou por aqueles que participavam no projeto de maneira descontínua. Essa nova metodologia de ensino foi chamada de *porta-giratória* (CURSINO *et al*, 2016, p. 320).

Toda a complexidade que envolve o PBMIH ocorre, principalmente, da diversidade do público atendido pelo projeto. Desde sua criação até hoje, o perfil de alunos foi se modificando, conforme Ruano (2019, p 31), de setembro de 2013 a dezembro de 2017, o projeto atendeu 1.401 alunos. Desses, 1.162 são haitianos e 239 são de outros países: Argentina, Bangladesh, Bolívia, Camarões, Colômbia, Cuba, Equador, Egito, Gana, Marrocos, Mauritânia, Nigéria, Paquistão, Peru, República Democrática do Congo, República do Congo, Senegal, Síria, Tunísia e Venezuela.

Apesar de o número de solicitações de refúgio por parte dos venezuelanos ter aumentado nos últimos anos e ter superado a marca de pedidos realizados por cidadãos provenientes do Haiti, o maior contingente atendido pelo PBMIH até o ano de 2019 ainda era de haitianos, como é possível observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1. País de origem dos alunos e alunas atendidos pelo PBMIH no ano de 2019.



Fonte: GABRIEL & ALBUQUERQUE, 2021, no prelo

Gabriel e Albuquerque (2021, no prelo) apresentam, no eixo horizontal do gráfico 1, as nacionalidades dos alunos e alunas atendidos pelo projeto, a quantidade de estudantes está inserida no eixo vertical. Podemos observar que até 2019 os haitianos ainda eram maioria no projeto, mas o cenário atual de migração no Brasil aponta uma probabilidade de mudança no perfil de alunos para os próximos anos. A expectativa no primeiro semestre de 2020 era de atender 253 alunos, sendo aproximadamente 100 alunos falantes de espanhol e distribuídos em cinco turmas (DAHER *et al*, 2020), contudo, a pandemia do Covid-19 fez com que novas estratégias tivessem que ser traçadas.

Para além das nacionalidades dos alunos atendidos, vale ressaltar uma modificação do gênero e faixa etária desse público. No segundo semestre de 2019, a organização das turmas era de 2 turmas de Básico I, 2 turmas de Básico II, 2 turmas de Pré-Intermediário, 2 turmas de Intermediário I, 2 turmas de Intermediário II, 1 turma de Avançado, 1 turma da Entrelaços⁷: Bordando identidades, narrativas e percursos 2 turmas de Crioulo Haitiano (curso ministrado por migrantes haitianos que terminaram todos os níveis de português ofertados pelo PBMIH) e 1 turma de Crianças chamada Pequenos no Mundo⁸. A turma de crianças é destinada aos filhos dos alunos que fazem aula no projeto, fruto do maior índice de mulheres participantes do curso. Vale dizer que a situação não era tão frequente no início do projeto, já que a maioria dos migrantes que chegavam ao país eram homens que, após um tempo, conseguiram trazer suas famílias para a cidade.

⁷ Entrelaços é um curso de bordado e encadernação para mulheres migrantes Trata-se de ação desenvolvida com mulheres migrantes e refugiadas que residem em Curitiba e Região Metropolitana e que são alunas do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH). O objetivo da ação é fortalecer laços afetivos e culturais, partilhar experiências e acolhê-las de maneira generosa e criativa. A ação, que também conta com a participação de integrantes da Psicologia, é promovida pela Cátedra Sérgio Vieira de Melo da UFPR por meio do PBMIH em parceria com o curso de Design da Universidade. (GABRIEL *et al.*, 2020, p. 257).

⁸ Sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, o projeto tem como objetivo o acolhimento das crianças e a elaboração de ações direcionadas — por meio da brincadeira, do ludismo e da arte — voltadas às especificidades da migração, como a diversidade cultural, os aspectos identitários, a pluralidade linguística e as vivências das crianças. Para tanto, desenvolvemos enquanto projeto uma metodologia voltada para a atuação com crianças migrantes que visam a potencialização do desenvolvimento infantil, o papel ativo na elaboração e expressão de suas vivências e a promoção de um espaço de reflexão das crianças quanto ao seu fluxo migratório. (GEDIEL e FRIEDRICH, 2020, P. 146)

Para dar conta de toda essa demanda, as equipes do PBMIH são organizadas de modo que, em sala, haja pelo menos dois professores por turma, um mais experiente e um recém-chegado ao projeto. Os professores são alunos de graduação e pós-graduação da UFPR. Preocupados com a formação continuada da equipe, todas as sextas-feiras ocorria o curso de formação para professores voltado às práticas do projeto⁹.

O PBMIH também é responsável pelo acolhimento linguístico de migrantes e refugiados que estão inseridos em diversos cursos de graduação da UFPR por meio do Programa Reingresso (Resolução 13/14 – CEPE) e do Vestibular especial para migrantes e refugiados (Resolução 63/18 – CEPE).¹⁰ Conforme Ruano, Olmo e Almeida, 2020,

O referido Programa teve início em 2015, a partir da Resolução Nº 13/14 - CEPE, com o intuito de aprovar normas para o acesso aos cursos de graduação da UFPR, de migrantes regularmente admitidos no Brasil e portadores do estado de refugiado ou de visto humanitário que tenham iniciado cursos superiores em instituições de ensino no estrangeiro, com fulcro no Art. 44 da Lei nº 9474 de 20 de julho de 1997. (p. 175).

Todo esse contexto aponta para a necessidade de estudos como este e ainda ressalta a importância da formação de professores, não apenas para os docentes que atuam no projeto PBMIH, mas também para os professores que receberam, recebem e receberão os próximos migrantes - em idade de cursar faculdade, o que alguns já estão fazendo – e/ou seus filhos e filhas nas IES brasileiras. O que faz urgente que universidades como a UFPR estabeleçam áreas efetivas de Português como Língua Adicional (PLA) e, por meio dessas áreas,

⁹ Para saber mais detalhes do projeto PBMIH consultar: CURSINO, C.; ALBUQUERQUE, J.; FIGUEIREDO SILVA, M. C.; GABRIEL, M.; ANUNCIAÇÃO, R. M. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. In RUANO, B. P.; SANTOS, J. P.; SALTINI, L. M. L. **Curso de Português como Língua Estrangeira no CELIN- UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Ed. UFPR, 2016, p. 317-334.

¹⁰ Em consonância com os termos cimentados na implementação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, com os resultados obtidos com os editais de Reingresso (2014/2015, 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 e 2018/2019) e com o protocolo de acolhimento linguístico e acadêmico, o PMUB conseguiu, por unanimidade, a homologação no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFPR da Resolução n. 63/18– CEPE14. A resolução objetiva a disponibilização de 10 vagas remanescentes para qualquer curso de graduação e, em parceria com o Núcleo de Concurso-UFPR (NCUFPR), a elaboração de um processo seletivo anual voltado especificamente a refugiados, solicitantes de refúgio e migrantes com visto de acolhida humanitária. Em sua primeira edição (2018/2019), o edital proporcionou a inserção de 10 migrantes, de cinco países diferentes, em 10 cursos da UFPR. (GABRIEL et al. 2020, p. 257).

romovam ações de ensino, pesquisa e extensão que vão de encontro com o objetivo de internacionalização das IES.

A seguir, apresentaremos um relato de experiências que demonstra o alcance e impacto das atividades universitárias na formação de professores, mais especificamente na minha formação enquanto docente.

2.1. UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Minha experiência no PBMIH iniciou-se no ano de 2015. Eu cursava o segundo ano de licenciatura português e italiano do curso de Letras da UFPR e ainda não tinha tido a oportunidade de ensinar a minha língua para estrangeiros. Durante o evento Semana de Letras-UFPR, uma das *comunicações* apresentava o PBMIH e convidava novos/as voluntários/as para atuar no projeto. A fala despertou meu interesse e eu me inscrevi no processo de seleção de voluntários/as. Fui selecionada e iniciei essa experiência numa turma de nível de básico 2 em agosto de 2015.

Como mencionado anteriormente, durante as aulas do projeto, muitos alunos chegam e outros mais se vão, por isso, a quantidade de estudantes em sala variava semanalmente. A turma contava com mais ou menos quinze alunos, a maioria homens, haitianos, com média de idade entre 25 a 35 anos. As aulas aconteciam aos sábados no prédio da Reitoria, das 15h às 18h, geralmente com dois professores em sala, um deles mais experiente quanto ao ensino de PLA e ao próprio PBMIH, outro ainda iniciante no projeto. A troca de experiências entre os professores faz parte do processo de formação dos docentes que atuam no PBMIH, assim como, reuniões semanais que são realizadas às sextas-feiras das 17h às 18h para organização das aulas e dos materiais. Nessas reuniões, também são ministrados cursos de formação pelos professores voluntários que atuam a mais tempo no projeto e por professores da UFPR.

Por meio das aulas, pude perceber que, muitas vezes, os professores têm que dar conta de outros conhecimentos para além da língua. Primeiramente, eles precisam elaborar o material didático levando em consideração os temas que, geralmente, são mais urgentes para um migrante: saúde, moradia, transporte, lazer, direitos e obrigações, trabalho, etc, o que não é tão simples quanto parece. O pouco tempo de aula por semana, os diferentes níveis de escolarização, idade, as diferenças culturais, a timidez de alguns alunos também foram

situações desafiadoras, principalmente para mim que, na época, ainda não tinha muita experiência em sala de aula e, sobretudo, num contexto tão especial quanto é a realidade do PBMIH.

No ano de 2017 optei por mudar de nível de atuação em busca de novos desafios, pois considerava que isso era importante para minha formação acadêmica e, de fato, foi. Comecei então a atuar no nível de letramento¹¹. Nesse nível, os questionamentos aumentaram e provocaram minha busca por estratégias de ensino, para além daquelas que aprendi na turma de básico 2, que possibilitassem de modo mais significativo a aprendizagem dos alunos.

O nível de letramento difere dos demais níveis do projeto, tanto em relação à duração do curso quanto aos perfis dos alunos. O curso de letramento é anual e não semestral como os outros, e o público que forma as turmas é composto por estudantes que cursaram poucos anos de ensino formal em seus países de origem. Geralmente, os grupos são formados por recém-chegados ao Brasil ou ainda por aqueles que, mesmo estando há mais tempo aqui, não conseguem se comunicar em português. Porém, apesar da baixa escolaridade de alguns alunos, eles precisam ser capazes de ler e escrever minimamente para poder frequentar os cursos.

Diante da complexidade desse novo cenário, lembrei-me de ter cursado como aluna de graduação as disciplinas optativas do curso de Letras da UFPR: HE1103 Intercompreensão em Línguas Românicas, no ano de 2014, e Tipologia das Línguas Românicas HE1094, em 2017. Nessas disciplinas, pude me aproximar da Intercompreensão entre as Línguas Românicas (OLMO e ESCUDÉ 2019; BERMUDEZ, 2016, VALENTE, 2015, MEISSNER, 1999) e das características que reúnem esse grupo linguístico. Percebi que ela pode ser utilizada como ferramenta didática em contextos de aprendizagem de línguas estrangeiras e, de fato, eu já usava alguns princípios de intercompreensão de maneira espontânea. Segundo Olmo e Escudé (2019),

A palavra “intercompreensão” foi cunhada em 1913 pelo linguista francês Jules Ronjat, mas ainda hoje não é suficientemente divulgada em âmbito acadêmico. No entanto, é simples explicar o que esse termo significa: dois interlocutores se

¹¹ Entre 2013 a 2018 a chegada de alunos e alunas que tiveram pouco contato com ensino formal em seus países de origem deu condições para a abertura de uma turma chamada “turma de letramento”. Na turma de letramento eram trabalhados conteúdos mais urgentes para esse público, recursos e estratégias de leitura, as práticas que envolvem a sala de aula e os ambientes por onde eles passavam. Chegamos a ter alunos com pouca familiaridade com a língua escrita, nesses casos um direcionador era se o aluno falava ou não francês.

encontram, cada um falando – ou escrevendo – sua própria língua e se esforçando para entender a língua do outro. [...]

Além de ser um recurso imediato, essa modalidade de comunicação constitui uma prática ancestral e apresenta algumas vantagens importantes tanto em termos de eficiência, pois cada interlocutor usa uma língua que conhece bem, quanto em termos de igualdade, já que ninguém impõe sua língua ao outro nem se vê constrangido a arranhar uma língua com insegurança. (p. 11-12).

A IC é, portanto, uma abordagem que propõe ampliar a compreensão entre línguas pertencentes a uma mesma família, ou seja, é a compreensão num maior número de idiomas ainda que o estudante não os domine totalmente. Com certeza, é uma possibilidade a mais para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ao pensar nos alunos e alunas que precisam aprender o PB como, muitas vezes, um instrumento de sobrevivência, nós, professoras e professores do PBMIH, nos deparamos com a necessidade de elaborar estratégias que deem conta dessa multiplicidade que envolve o projeto.

Partindo dessa necessidade, optamos por trabalhar nesta dissertação com o público haitiano. Por ser o público que mais teve contato durante meu voluntariado no PBMIH, também por ser a nacionalidade mais expressiva do projeto durante os meus anos de atuação e porque o KA, à primeira vista, tem traços linguísticos que possibilitam uma aproximação com o PB, como será apresentado na seção 3.6.

Sendo assim, o guia didático que propomos traz o estudo da ICLR como uma abordagem aplicada ao desenvolvimento das habilidades de letramento para o ensino do PB aos cidadãos migrantes e/ou refugiados haitianos da cidade de Curitiba-PR que participam das aulas do projeto PBMIH. E, como apontamos anteriormente, esperamos que o guia possa ser utilizado também em outros contextos, dado o seu caráter informativo.

Dessa forma, o estudo se torna útil para a comunidade científica e para a sociedade, uma vez que o aprender a língua majoritária do país acolhedor, por vezes, possibilita que essas pessoas sejam mais autônomas e independentes. Permite, em certa medida, o acesso à vida pública na nossa cidade, podendo o migrante vir a contribuir para o desenvolvimento da sociedade curitibana.

Em decorrência de tudo quanto foi dito, a indagação que servirá de base para nossa investigação será: como facilitar o processo de aquisição do PB para haitianos por meio da

ICLR, sem deixar de lado suas vivências e a realidade plurilíngue que transpassam as ações de ensino-aprendizagem?

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Em 2010, depois do terremoto de 12 de janeiro que devastou o Haiti, a população desse país do Caribe começou a migrar em massa para outros países. No Brasil, a maioria dos haitianos entraram pelas fronteiras do Norte, muitas vezes agenciados por coiotes. Logo, espalharam-se pelas regiões sudeste e sul do Brasil configurando um aumento significativo a partir de 2013 como afirma Costa (2016, p.41) quando analisa os dados da Pastoral do Migrante de Manaus que apontam, já em 2012, o Paraná como o Estado a receber o maior número de migrantes, seguido pelo Rio Grande do Sul.

Talvez possamos explicar o grande número de haitianos no nosso Estado, em especial em Curitiba, em razão de, na época, a construção civil estar muito aquecida e de estarmos nos aproximando de um grande evento: a Copa do Mundo de 2014 que, segundo o site¹² da prefeitura municipal de Curitiba, gerou “20,4 mil empregos formais no período entre janeiro de 2012 e março de 2014”.

Dessa forma, em 2013, percebia-se muito claramente a presença de haitianos na nossa cidade e uma urgente necessidade de atendê-los linguisticamente.

Esse novo contexto tem exigido uma revisão profunda das políticas migratórias brasileiras, até então delimitadas pela ótica ditatorial de segurança nacional, para um modelo orientado a partir do conceito dos direitos humanos. Do mesmo modo, ao passo que tais comunidades confluem e passam a interagir na sociedade brasileira, torna-se cada vez mais clara a precariedade de políticas públicas de inserção produtiva, social e cultural para essas pessoas (RUANO, GRAHL e PERETI, 2016, p. 288).

Ou seja, observando a realidade de nossos alunos migrantes e/ou refugiados que vivenciam a ânsia e a urgência em acessar a vida pública em um novo país, em uma nova cidade para garantir sua sobrevivência e a de suas famílias, lacunas, que não apenas as

¹² PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/copa-do-mundo-gerou-20-mil-empregos-em-curitiba/32891>. Acesso em: 20 jun 2020.

linguísticas, mas principalmente as de políticas linguísticas pensadas para esse público emergem em sala de aula. É fundamental que coloquemos luz sobre essas questões, sobretudo em âmbito legal, desse modo o ensino de português não estaria apenas a cargo das IES, ONGS e instituições religiosas, poderia passar a ser visto como incumbência também do Estado (LOPEZ e DINIZ, 2018).

A partir da responsabilidade por parte do Estado em relação às políticas linguísticas afirmativas, provavelmente, poderíamos iniciar um processo de desconstrução do estereótipo do migrante enquanto carente e digno de pena, caracterizado pelo discurso da falta (DINIZ e NEVES, 2018), de modo a possibilitar não apenas o aprendizado da língua majoritária do Brasil, mas também promover o acesso às práticas sociais que não necessitam apenas da língua para serem possíveis, mas de toda uma educação entorno (MAHER, 2007).

Em sala de aula, por exemplo, as relações interpessoais podem transformar o espaço de aprendizagem num lugar, por vezes, seguro para relatos, desabafos referentes, majoritariamente, às situações de desconforto emocional. Diante disso, foi necessário ampliar o alcance dos alunos a outras áreas do conhecimento, como Direito e Psicologia, como mencionado na seção 2 deste trabalho. Muitos migrantes chegam às aulas de PB sem nenhum ou pouco conhecimento prévio da língua nacional e, conforme vão aprendendo, podem passar a exprimir situações de injustiça, discriminação e preconceito.

Visando minimizar esses problemas, o projeto PBMIH buscou respaldo nas outras áreas do conhecimento, e passou a ser uma grande rede de integração em apoio ao público migrante e refugiado. Contudo, percebemos uma espécie de hierarquização da cultura brasileira sobre as culturas migrantes. A necessidade de adequar-se ao funcionamento da sociedade “acolhedora” e até mesmo os traumas vivenciados nesse processo fazem com que alguns pais migrantes e refugiados tentem falar apenas em PB com seus filhos, deixando à margem sua(s) língua(s), cultura(s) e identidade(s).

Xoán Carlos Lagares, em seu livro *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos* (2018, p. 136-137), ao falar das minorias linguísticas diz que o falante minoritário¹³, quando se encontra com alguém que não fala sua língua, tentará empregar a língua dominante como veículo de comunicação. Essa comunicação, na verdade, acentua

¹³ De acordo com o autor, línguas em situação minoritária ou línguas minorizadas, são idiomas que não dispõem dos equipamentos a serviço das línguas hegemônicas; ou bem às situações em que uma língua se encontra à margem das estruturas de poder, como é o caso das línguas dos migrantes e refugiados.

ainda mais a diferença existente entre os interlocutores, isola e aguça a sensação de inoperância que o falante atribui à própria língua, assim como a cultura que ela expressa.

As línguas dos migrantes e refugiados num país continental como o nosso passam a se enquadrar, muitas vezes, na realidade das línguas minorizadas que são, por vezes, apagadas pela ideologia monolíngue.

O governo brasileiro abriu as portas para receber essas comunidades, mas não ofereceu uma rede de acolhimento eficiente, de integração e, até mesmo, de preservação cultural e identitária dessas pessoas. Ou seja, essa tarefa, muitas vezes, fica a cargo eminentemente das iniciativas da sociedade civil.

3.1. O BRASIL E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA MIGRANTES

O Brasil é marcado historicamente por uma política linguística pautada no modelo de imposição de uma língua nacional e desde então, as comunidades linguísticas minorizadas vêm buscando sua oficialidade.

Getúlio Vargas, durante seu longo período de mandato (1930 a 1945), tinha como um de seus objetivos aplicar uma política linguística higienizadora em prol de um ideário nacionalista e desencadeou uma perseguição contra aqueles que não se enquadravam neste sistema.

Conforme Rocha (2004),

A fala e a escrita em língua portuguesa tornaram-se sinônimas de identidade nacional, sendo que a não empregabilidade deste mesmo idioma, era visto como fator de exclusão e sérias medidas deveriam posteriormente ser empregadas por órgãos públicos. A Constituição de 1934 propunha estabelecer restrições quanto à formação educacional, ficando proibida a formação de agrupamentos de elementos “alienígenas” no Brasil. Escolas étnicas foram fechadas ou tiveram seu material didático em língua estrangeira recolhido, passando a ser obrigatório o ensino em língua portuguesa; tais medidas foram justificadas pelo Decreto 406 de maio de 1938 pelo qual fica decretado que todo material utilizado na escola fosse em português, que todos os professores e diretores fossem brasileiros natos, que nenhum livro, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira. Pelo Decreto 1025 de 25 de agosto de 1939, os secretários estaduais de educação deveriam construir e manter escolas em áreas de colonização, fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras bem como intensificar o ensino de História e Geografia do Brasil, tornando-se assim inviável a perpetuação cultural e linguística destes imigrantes, pois tiveram que se limitar a falar em sua língua materna apenas no núcleo familiar, ainda assim às escondidas (p.3-4).

Campos (2006) aponta em seu texto que havia uma certa preocupação por parte dos governantes do Rio de Janeiro com o crescimento da população migrante no sul do Brasil, principalmente a população alemã que apresentava prosperidade econômica e possibilidade de expandir sua língua e sua cultura entre os demais habitantes do sul do país. Segundo a autora, o Estado proibiu o ensino domiciliar e o uso da língua estrangeira nas aulas, fiscalizando rigorosamente as práticas escolares através dos inspetores e superintendentes (ibid. p.108). Instaurou-se então um cenário hostil para a população migrante ao ponto de os representantes do governo Vargas chegarem aos níveis mais privados e possíveis de intervenção, a prática de arrancar das paredes das casas de camponeses panos bordados escritos em línguas estrangeiras. (ibid. p. 111).

Conforme Ferreira (2018, p. 35), com a imposição do Estado Novo, os problemas em torno das questões educacionais entram num processo de hibernação que só finaliza em 1942 quando o Ministro Gustavo Capanema começa sua reforma. Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, a reforma se manteve bastante coerente com a instrução geral, valorizando em escala considerável o ensino de idiomas clássicos e modernos (ibid, p. 36). Foram anos realmente importantes que marcaram positivamente o cenário educacional da época no que tange ao ensino de línguas estrangeiras. Porém, a derrocada começa com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases em 1961.

Com uma diretriz nacionalista – de imposição e valorização da língua nacional em detrimento das línguas estrangeiras – e desenvolvimentista – focada na formação profissional e técnica – o regime ditatorial promove várias pequenas emendas para o ensino e em 1971, dez anos após a publicação da LDB de 61, sanciona uma nova Lei de Diretrizes e Bases²³. A nova LDB revoga vários artigos da anterior e dá outras providências: reduz o número de anos de aprendizagem de 12 para 11 e organiza o ensino em 1º grau, dividido em oito anos, e 2º grau, em três. Privilegiou a formação especial com ênfase na habilitação profissional tecnicista. A necessidade de se introduzir a habilitação profissional aliada à redução de um ano de escolaridade provocou a diminuição nas horas de ensino e mais tarde, de acordo com Leffa (1999), as línguas estrangeiras passaram a ser “dada por acréscimo” de acordo com as possibilidades de cada estabelecimento. Diante dessa medida, grande parte das escolas extinguiram as línguas estrangeiras no 1º grau; e, no segundo, ofereceram apenas um idioma, com uma carga horária irrisória. Em outras escolas, houve alunos de 1º e 2º graus que nunca tiveram contato com uma língua estrangeira. (FERREIRA, 2018, p. 39).

Diante deste cenário, é possível analisar os conflitos em torno das questões linguísticas no Brasil que ainda persistem. Os avanços na área educacional parecem andar

com o freio de mão puxado, suas conquistas, ainda hoje, surgem somente após muitas lutas e reivindicações.

Ferreira (2018, p. 42) comenta sobre a obscuridade no texto da Lei n.º 9.394/96 que traz, em sua redação, a obrigatoriedade da oferta e do ensino de línguas estrangeiras, mas não delimita quais serão oferecidas. Segundo o autor, a escolha feita pela comunidade escolar, por exemplo, poderia funcionar bem numa escola cuja comunidade é influenciada por/ou oriunda de uma colônia de imigrantes, entretanto, não são explicitadas quais as possibilidades das instituições. Como o texto deixa vaga a interpretação, assim também permanece a área da educação, sem muitos aportes para uma possível valorização das línguas minorizadas. Na realidade, deparamo-nos com a prevalência da oferta da língua inglesa, por questões econômicas e também do espanhol pelas relações de fronteira.

Na verdade, foram poucas as conquistas dos falantes de línguas minorizadas. O artigo 210 da Constituição de 1988 estabelece a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa como veículo do ensino regular fundamental, com exceção apenas às línguas maternas das comunidades indígenas (LAGARES, 2018, P. 77). Nada consta a respeito das comunidades de migrantes, restringindo as políticas linguísticas à esfera municipal onde há presença dessas comunidades.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não apresenta a questão das línguas minorizadas, salvo, mais uma vez, as comunidades indígenas. As línguas estrangeiras são restringidas ao inglês e somente no ensino médio surge a possibilidade de incluir outras línguas. Contudo, sugere-se preferencialmente o ensino do espanhol, deixando as demais línguas “estrangeiras” marginalizadas. Conforme o artigo 35 da LDB,

Art. 35-A § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam fatores que buscam em certa medida abranger as questões das línguas minorizadas, mas acabam por excluí-las ainda mais, uma vez que priorizam as línguas que viabilizaram as relações internacionais do Brasil:

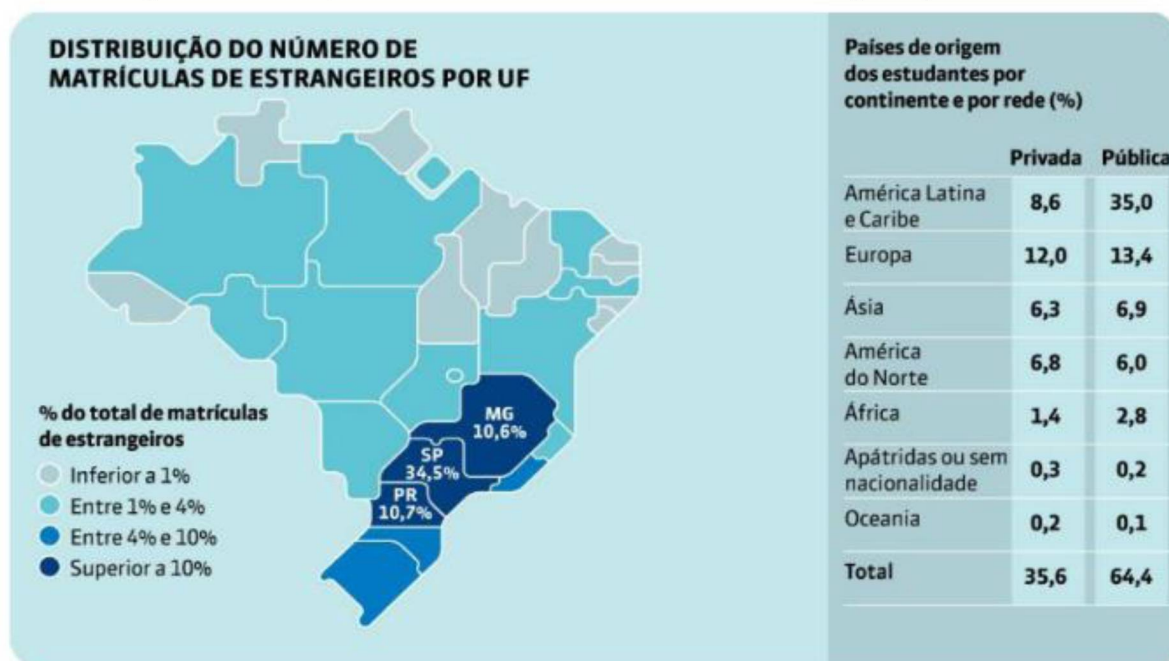
“fatores relativos às comunidades locais” – diz que se pode considerar a convivência com imigrantes e/ou indígenas no momento da escolha da língua estrangeira tendo em vista “as relações culturais, afetivas e de parentesco” (BRASIL, 1998, p. 23). Todavia não são citados exemplos de línguas estrangeiras que compartilham essa realidade de convivência com a língua portuguesa. Essa questão de coexistência entre língua portuguesa e língua (s) de imigrantes não é tampouco considerada no terceiro critério – “fatores relativos à tradição”. Nesse ponto, os PCN apresentam “o papel que determinadas línguas estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países” (BRASIL, 1998, p. 23, grifo nosso) como elemento a ser considerado na escolha do idioma estrangeiro e cita como exemplo o francês, tendo em vista que “desempenhou e desempenha importante papel do ponto de vista das trocas culturais entre o Brasil e a França”. Ora, não exerceram e exercem igual importância nas trocas interculturais com seus respectivos países todos os idiomas dos imigrantes oriundos de diversas regiões do globo e especialmente o italiano e o alemão no Sul do país? Em se tratando do intercâmbio de culturas, saberes e tradições seria imprescindível legitimar a importância de todas as línguas que conviveram e convivem no território brasileiro. (FERREIRA, 2018, p. 45).

Desse modo é possível entender o porquê de a sociedade brasileira acreditar ser majoritariamente monolíngue e o fato de não haver políticas específicas voltadas para os grupos de falantes minoritários e para os migrantes e refugiados que aqui se estabeleceram mais recentemente. Desconsidera-se sua existência e sua importância, não há ações voltadas para a compreensão e preservação das línguas “estrangeiras” e isso dá margem para as injustiças, para o preconceito e para xenofobia.

Em seu livro *Intercompreensão: a chave para as línguas*, Francisco Calvo del Olmo e Pierre Escudé (2019) afirmam que uma ideologia monolíngue provém habitualmente da escola que, enquanto instituição formadora, serve para transmitir os valores em vigor numa sociedade. Ou seja, desde muito cedo o indivíduo sente a necessidade de aprender e dominar a língua padrão imposta pelas estruturas de poder, do contrário esse mesmo indivíduo ficará à margem e será vítima dessa “dinâmica predatória” (p. 25).

Sendo o Brasil um dos destinos dos deslocados forçados, logicamente, aumentaram os números de estudantes cuja primeira língua não é o português. Diniz e Neves (2018), ao apontarem para as necessidades imperativas de políticas linguísticas direcionadas para esse público, apresentam a figura a seguir:

Figura 2: Distribuição do número de matrículas de estudantes estrangeiros por estado.



Fonte: Tabulação realizada pelo Instituto Unibanco (2018) a partir de dados do Censo Escolar de 2016, realizado pelo Inep. (DINIZ e NEVES, 2018. P. 89).

Como podemos observar, os estados com maior número de matrículas de estrangeiros no país são: São Paulo, Paraná e Minas Gerais. Segundo os autores, os dados apontam para o fato de que o português é, em geral, a única língua de instrução para esses alunos, sendo raros, ou inexistentes, os momentos em que esse idioma lhes é ensinado como adicional, o que pode acarretar a produção de casos de “fracasso escolar” (p.90). Claro, é necessário mais do que esses números para se pensar em políticas linguísticas voltadas para esses discentes, é preciso uma investigação mais profunda e mais uma vez, não partir do discurso da falta. Nem todo aluno estrangeiro precisa de apoio. O que não podemos é deixar que a precariedade de informação vire desculpa para que nada seja feito a respeito. Essas crianças estão aqui, estão em nossas escolas e, assim como seus pais, buscam a possibilidade de uma vida digna.

Para tanto, ressaltamos mais uma vez a importância de voltar a atenção para cursos de formação de professores que por vezes não sabem como direcionar os conteúdos de sala de aula para os estudantes estrangeiros.

Neste ponto vale dizer que, em Curitiba, entre os meses de abril e maio de 2018, um curso sobre PLAc, com 80h/aula presenciais, foi oferecido a professores da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná (RUANO; OLMO; ALMEIDA, 2020)¹⁴. São os primeiros passos que desde então buscam quebrar a ideologia monolíngue e voltar os olhares para a realidade plurilíngue brasileira.

Logo, é fundamental ampliar o diálogo em torno dessas questões e promover o debate glotopolítico direcionado às políticas de acolhimento verdadeiramente efetivas.

3.1. 1. Hibridismo cultural brasileiro e as hegemonias linguísticas

Nestor Garcia Canclini, em seu livro *Culturas Híbridas* (2015), apresenta o conceito de hibridação como sendo ações políticas e econômicas que favorecem o contato entre as culturas e viabilizam a heterogeneidade e as múltiplas misturas entre elas, que encontram no comércio um grande espaço para se desenvolver, mas também as fronteiras, as grandes cidades e os movimentos de migração em massa aparecem como ponto de partida para um processo de hibridação.

Ainda para Canclini, os processos de hibridação relativizam a noção de identidade, pois questionam tanto a abordagem das identidades enquanto objeto de pesquisa, quanto o fato de sempre pensá-las como algo puro ou autêntico. O autor afirma que “quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de traços (língua, tradições, condutas estereotipadas), frequentemente tende-se a desvincular essas práticas da história de misturas em que se formaram.” (ibid. p. XXIII). Disso decorre um modo de compreender identidade como algo estático, não permitindo sua mobilidade. Por essa razão, o teórico sugere deslocar o “estudo da identidade para a heterogeneidade e a hibridação interculturais” (ibid. p. XXIII), pois os segmentos identitários que são mais ou menos estáveis (tal como etnias, nações e classes) se reorganizam a partir de inter-relações com os mesmos segmentos de outras culturas, proporcionados principalmente pelas relações internacionais/ interculturais.

Daí a resistência a esse tipo de debate. Quebrar esse ideário da hegemonia linguística é, ao mesmo tempo, desestabilizar as relações de poder que ocorrem nas inúmeras instâncias

¹⁴ Os docentes responsáveis pela oferta do curso – alguns dos quais formados pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) – foram selecionados por meio do edital de credenciamento n. 44/2017 da Secretaria do Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, 2017).

sociopolíticas e econômicas, mas também é estabelecer uma relação muito mais justa entre o Estado-nação e sua diversidade cultural.

Como é possível estabelecer entre as línguas e suas variedades uma relação hierárquica e determinar quais línguas funcionarão no âmbito social e receberão o status de prestígio e quais não?

Segundo Olmo e Escudé (2019, p. 26), essa hierarquização é oposta à função da linguagem, pois “quanto mais línguas houver numa mesma sociedade, mais fortemente se manifesta a função comum da linguagem”, isto é, o multilinguismo e o plurilinguismo. De acordo com os autores, o multilinguismo é um fenômeno coletivo que faz referência à convivência das línguas e suas variedades num grupo, já o plurilinguismo é o repertório individual acerca das várias línguas e variedades que fazem parte do indivíduo. Portanto, temos uma dinâmica de imposição que vai muito além da mera categorização, mas é um ato de violência que resulta não apenas no apagamento das identidades linguísticas, mas da própria capacidade do ser humano de se comunicar e estabelecer pontes em torno das diversidades linguísticas e culturais.

Cabe a nós, portanto, estudantes, professores, linguistas, pesquisadores, cidadãos o dever de estabelecer o diálogo, a reflexão e promover ações em função de luta por uma sociedade mais justa, igualitária e que reconheça as diferenças como algo positivo para a construção de uma identidade nacional muito mais abrangente e representativa.

É urgente que haja novas políticas linguísticas que levem em consideração o contexto atual de nossa sociedade para que tais atos de apagamento linguístico e cultural não mais se repitam.

Lagares (2018, p. 41-42), ao citar Oliveira (2007), retoma o conceito de política linguística como uma tentativa de estruturar os estudos linguísticos desde as perspectivas das lutas políticas dos falantes, da comunidade linguísticas em suas lutas históricas em parceria com as novas teorias. Identificando, reconhecendo e se aliando a elas para então construir com elas. O PB como língua de acolhimento, conceito de língua adotado pelo projeto PBMIH, vem de encontro a esse ideal.

Segundo Cabete (2010 p. 320), a língua de acolhimento é um idioma adquirido em contexto migratório em que os migrantes, por serem, muitas vezes, obrigados a deixar seu país por conta das guerras causadas por conflitos políticos, religiosos e econômicos ou por

desastres naturais, chegam ao novo país por vezes em caráter de miséria econômica e/ou moral. E muitos permanecem assim, pois há uma segregação muito clara em relação a qual migrante será permitido o acesso. Não podemos fingir que não exista muito mais oportunidades de integração para o estrangeiro branco e europeu do que para um estrangeiro negro de um país periférico, como é o caso do Haiti.

Diante dessa perspectiva, no universo da sala de aula, a IC mostra-se como uma estratégia didática que, de forma transversal, pode possibilitar a percepção das proximidades, semelhanças e diferenças entre as línguas, principalmente na primeira fase do processo de aprendizagem de língua estrangeira (VAILATTI & CALVO DEL OLMO, 2018, p. 29), valorizando, em certa medida, as culturas envolvidas no ambiente de sala de aula.

Além disso, neste cenário os processos de hibridação estão presentes, porque é onde as múltiplas culturas e línguas, dos alunos e dos professores, se chocam, se misturam e se (re) definem, produzindo novos sentidos. É possível ao estudante estabelecer comparações entre as culturas e, diante disso, (re) pensar a sua própria.

A sala de aula do PBMIH é um espaço onde se estabelecem novos juízos de valores ou, como ocorre muitas vezes na contramão desse movimento, torna-se um ambiente com barreiras e o aluno pode se fechar para a nova língua e cultura. Buscando minimizar essa situação, propomos a ICLR não somente como uma ferramenta de ensino, mas como uma forma de proteção e valorização das línguas, culturas e identidades presentes em sala de aula.

Tais pressupostos servem de base para investigação das práticas sociais apresentadas nas aulas de letramento que também reconhece as práticas letradas como múltiplas, culturais e socialmente situadas e que faz parte desse processo de estabelecimento de novos sentidos e de (re) negociação e (re) construção de identidade do aluno migrante. Pressupostos que discutiremos nas seções a seguir.

3.1.2. Português como Língua de Acolhimento - PLAc

De acordo com o relatório Tendências Globais (*Global Trends*) de 2018, divulgado pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), há cerca de 68,5 milhões de pessoas que tiveram que deixar seus lares em busca de melhores condições de vida (ACNUR, 2018). Trata-se do maior deslocamento forçado no mundo, depois da Segunda Guerra Mundial,

porém com características específicas. Destaca-se, como traços marcantes nos padrões atuais de deslocamento forçado, a dispersão mais ampla pelo mundo, em diferentes escalas, tanto regional, quanto global (ZETTER, 2007). Assim, países como o Brasil, que antes encaravam a migração como um fenômeno pontual, agora são afetados por esse fluxo de forma contínua.

Nos últimos dez anos e em consonância com os deslocamentos ocorridos no resto do globo, o Brasil se viu diante de uma população migrante e refugiada, composta principalmente por sujeitos vindos do Haiti, Síria, República Democrática do Congo, Colômbia, Angola, Cuba e, mais recentemente, Venezuela (CONARE, 2019).

Assim, a criação de uma legislação específica e de políticas públicas eficazes na recepção, organização de processo migratório e acolhimento dessas pessoas, como mencionado anteriormente, tornou-se uma demanda urgente. Lopez (2016) afirma que, embora haja uma preocupação quanto ao status jurídico dos migrantes, medidas que de fato insiram essas pessoas na sociedade brasileira ainda são insuficientes. Nesse sentido, faltam políticas efetivas de direito à moradia, alimentação, trabalho e aprendizagem da língua portuguesa.

Em relação às questões linguísticas, muitos cursos de português surgiram na tentativa de suprir as necessidades de migrantes e refugiados (recém) chegados em território nacional. Percebeu-se que o ensino de Português como Língua Adicional (PLA), no qual os alunos geralmente aprendem a língua por opção ou por questões relacionadas a trabalho, estudos, turismo, entre outros (OLIVEIRA, 2018), diferia-se, em alguma medida, das necessidades daqueles que foram forçados ao deslocamento. Assim, muitos cursos pelo Brasil adotaram o conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) (ANÇÃ, 2008; CABETE, 2010; GROSSO, 2010)¹⁵. Vale ressaltar que, embora o termo português foi transposto para o Brasil, graças às pesquisas e práticas brasileiras realizadas desde então houve uma ressignificação desse conceito. Trazemos, especificamente, a experiência do Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMH/UFPR por ser o nosso local de atuação e por estarmos

¹⁵ Conforme apontado por Anunciação (2017, 2018), o termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc), o qual foi criado em contexto português e transposto para o Brasil, merece constantes problematizações. Segundo a autora, tais reflexões são importantes para evitar reproduzir “relações assimétricas de poder e de saber” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 46). Concordamos com o apontamento feito por Anunciação, porém optamos em usar tal termo por concordar com Bizon e Camargo (2018) e Miranda e Lopez (2018) quando teorizam a respeito do “acolhimento em línguas”, pautado em uma perspectiva multilíngue e transcultural.

constantemente em um “esforço decolonial” (ANDREOTTI et al., 2015) a fim de promover pluralidade e valorização de identidades de migrantes e refugiados nas aulas de PLAc.

Um outro ponto que é essencial no nosso trabalho dentro do PBMIH é o de olhar para as práticas de letramento¹⁶ dos alunos, os gêneros que eles já conhecem e, a partir desse conhecimento prévio, apresentar outras práticas e gêneros correntes em nossa cultura que podem lhes ser úteis.

Sabemos que os acessos desses migrantes e refugiados a bens materiais e simbólicos não se dão apenas com o conhecimento a respeito de um tema, gêneros e mesmo estruturas da língua. Entretanto, também acreditamos que sem o entendimento das culturas de letramento locais estes migrantes, que se encontram, muitas vezes, numa situação de vulnerabilidade social, poderão ter suas condições ainda mais agravadas.

Nesse sentido, identificamos o papel do Português Língua de Acolhimento (PLAc) como um dos desafios decoloniais centrais para a nossa prática. Acreditamos que o PLAc pode ser tanto um espaço de acolhimento quanto silenciamento (ANUNCIAÇÃO, 2018) de sujeitos deslocados forçados e, portanto, destituídos de seus familiares, amigos, prestígio, saberes, bens materiais, entre outros.

Pensamos que, por um lado, a aprendizagem da língua portuguesa pode ter um papel de (re) territorialização (BIZON, 2013) dos migrantes e refugiados, bem como de promoção da ecologia de saberes (SANTOS, 2010) (a qual visa a pluralidade e o reconhecimento de diferentes conhecimentos) e justiça cognitiva. A língua(gem) seria, um espaço de construção e negociação de sentidos (JORDÃO, 2013), no qual as agências e identidades emergiram na interação entre indivíduos em práticas discursivas. Diante disso, seria também por meio do PLAc que esses sujeitos contariam suas próprias histórias locais, histórias negadas, marginalizadas e subalternizadas.

Entretanto, preocupa-nos também o papel que pode ser violento e colonizador do PLAc que pode resultar em assimilação homogeneizante (ANUNCIAÇÃO, 2018). Assim, pessoas que não pertencem ao norte global são silenciadas e sofrem epistemicídio, porque na lógica colonial a convivência entre seres e saberes pertencentes ao ‘outro lado da linha abissal’ (SANTOS, 2010) não é possível. Acreditamos que o “discurso de falta” (DINIZ;

¹⁶ Conceito que será desenvolvido no capítulo 4.3.1

NEVES, 2018) voltados a migrantes e refugiados reforça a ideia de linha abissal, pois os coloca como seres humanos desprovidos de saberes, capacidades e até mesmo humanidade.

“um discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente “não são”, “não fazem”, “não sabem” e “não conhecem”, apagando, conseqüentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos – que, cabe ressaltar, não integram os repertórios daqueles que os enxergam como um conjunto de lacunas a serem preenchidas. Como efeito desse discurso, naturaliza-se a ideia de que tais sujeitos não estão “prontos” para ocuparem os lugares que estão ocupando ou desejam ocupar.” (DINIZ; NEVES, 2018, P. 100-101).

Diante do panorama antes descrito, acreditamos que nós, enquanto professores, devemos promover a heterogeneidade de seres e saberes em nossas salas de aulas e estarmos em constante questionamento para que não tenhamos práticas educacionais pautadas na colonialidade. Enxergamos também as perspectivas translíngues na comunicação (CANAGARAJAH, 2013, GARCIA & WEI, 2014) como uma forma de desobediência epistêmica, pois elas voltam o foco para a comunicação por meio do uso de diversos recursos linguísticos e semióticos. Sob essa perspectiva, as hibridizações linguísticas não seriam vistas como falta de conhecimento ou erro, mas como formas que estão sempre abertas a reconstituições e transformações através de práticas socialmente situadas.

Sendo assim, ao considerarmos as línguas e as identidades como fenômenos múltiplos, híbridos e fluídos estamos, enquanto professores de PLAc, resgatando e valorizando as vozes marginalizadas e os saberes diminuídos de indivíduos na diáspora. Mas isso não nos isenta de agir de forma condizente com o pensamento colonialista.

Nesse sentido, é preciso estar em constante reflexão sobre nossas práticas a fim de que não vejamos o processo do ensino de PLAc como um processo de assimilação, mas sim como uma via de acesso à integração social de migrantes e refugiados, fazendo com que estes alunos se sintam realmente acolhidos.

Dentro do PBMIH, sabemos que, em muitos momentos, reproduzimos o pensamento abissal da colonialidade e que, por vezes, silenciemos estes alunos, sem nos darmos conta, ao apresentarmos a cultura brasileira como o modo de vida ao qual eles devem se submeter a partir de sua chegada ao Brasil.

Mas enquanto projeto, e enquanto linguistas, temos por objetivo (e talvez, por obrigação) rever essas práticas e de nos sensibilizarmos para atender a esses alunos partindo

de epistemes do Sul¹⁷, dialogando com outras áreas que possibilitem uma nova visão de nossa própria realidade e que esta não seja uma visão externa, mas sim uma visão de dentro, do Sul.

A nosso ver, a língua de acolhimento é, portanto, um conjunto de fatores que levam em conta a realidade atual do migrante, suas vivências, sua (s) cultura (s), o plurilinguismo e as ações políticas que advém dessas realidades. Para que a “acolhida” seja concreta e não apenas teórica e burocrática, os migrantes, independentemente de qual for seu país de origem, precisam ter condições de agir na vida pública do país acolhedor como um cidadão de fato. Para tanto, é urgente que as discussões em relação a eles avancem nessa direção, possibilitando a (re) construção de suas vidas.

3.1.3. Letramento, multiletramentos e *second space*

Segundo Kleiman (1995, p. 15), a palavra “letramento” começou a ser usada no meio acadêmico para diferenciar os estudos de alfabetização dos estudos sobre o “impacto social da escrita”. Ou seja, os estudos de letramento estabeleceram uma ligação muito forte com a escrita, suas implicações e seu desenvolvimento social. Dado que a sociedade brasileira apresenta uma cultura grafocêntrica, é imprescindível capacitar os migrantes para essa realidade.

Todavia, o letramento ultrapassa o universo da escrita, pois há práticas que não concebem o texto. Ou seja, o letramento varia com o contexto social. É difícil fixar um único critério objetivo para uma habilidade amplamente representada como a chave para o progresso individual e social (STREET, 2014, p. 40).

Uma vez que as práticas de letramentos são cultural e socialmente determinadas, é possível perceber que os sentidos atribuídos à linguagem, as formas de ler e escrever, os usos e as práticas sociais da escrita pelos alunos haitianos diferem dos sentidos que os professores do projeto atribuem a esses aspectos. De um lado, para os alunos, familiarizar-se com essas práticas no contexto brasileiro, além do aprendizado do PB, representa, de certa forma, sua inserção - ainda que não garantida- na sociedade local, bem como um instrumento de

¹⁷ Conceito proposto por Boaventura de Sousa Santos (2010) que define metaforicamente o sul como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo (p. 12).

sobrevivência, de reconstrução de suas vidas aqui. Por outro lado, para os professores, ter consciência dos múltiplos sentidos que as práticas assumem para cada grupo e que caracterizam suas histórias e trajetórias de letramento possibilita a abordagem de temas e situações de usos da língua e de aspectos culturais dentro de sala de aula, que possam fazer sentido para os alunos diante de vários contextos, sem deixar de tentar compreender os sentidos dados às práticas de letramentos dos alunos e o que eles carregam consigo.

Pessoas não são “tábulas rasas” à espera da marca inaugural do letramento, como tantas campanhas parecem supor (STREET, 2014, p.31) e, portanto, é fundamental partir do conhecimento do aluno para a construção de sentido na nova língua.

Desse modo, propomos as abordagens plurais como um recurso didático. Segundo Sheeren (2016 apud VAILATTI & CALVO DEL OLMO, 2018, p. 30) as vantagens dessas abordagens são: a maior rapidez de aprendizado da língua na compreensão escrita e oral, fundamental para o público migrante residente no Brasil. O uso de documentos autênticos que desinfantiliza e estimula o aprendizado; a desconstrução da noção de erro, inclusive em relação ao sentimento de culpa e incapacidade do aluno, possibilitando a desconstrução do fantasma colonial.

Em conjunto com as abordagens plurais, que serão apresentadas na seção 3.5.1, baseamos nosso trabalho nos conceitos de multiletramentos (ROJO, 2009) e o *second space* (CAMPANO, 2007) que reforça a ideia de que o ensino de uma língua estrangeira a um público de contextos de ensino-aprendizado diferentes é favorecido quando se parte de sua própria cultura e a ideia de que a sala de aula - e para além dela - pode ser um *second space* em que o aluno constrói não apenas seu repertório linguístico, mas também se reconstrói como sujeito (RUANO E CURSINO, 2019, p.43).

Assim, ao invés de apresentar um guia didático como um documento autêntico de nossa cultura, buscamos trazer alguns elementos culturais de referência dos migrantes e de gêneros, mídias e linguagens conhecidos por eles.

3.2. KREYÒL AYISYEN: LANG, KILTI, IDANTITE, POUVWA

O título desta seção, como é possível imaginar, está escrito em KA, significa Kreyòl Ayisyen: língua, cultura, identidade e poder. E é exatamente sobre esses tópicos que

discorreremos nesta seção do capítulo. Abordaremos a formação histórica da língua haitiana, as questões culturais e de identidade que perpassam as questões linguísticas e as relações de poder envolvidas na diglossia entre o KA e o francês.

O KA é falado por cerca de oito milhões e setecentas mil pessoas no Haiti, às quais se acrescenta à diáspora mais de um milhão de pessoas (RODRIGUES, 2008, p. 89). O KA é o idioma oficial do Haiti, juntamente com o francês, desde 1987, e é a língua compartilhada entre todos os habitantes do país. O francês, por outro lado, é falado por cerca de 5% da população haitiana (CURSINO, 2018, p. 51), o que torna a realidade linguística do Haiti ainda mais conflituosa e demonstra o quão necessário é realizar pesquisas, estudos e reflexões sobre essa língua.

O Haiti foi palco de uma revolução que resultou na primeira libertação de escravizados negros do mundo colonial e é a primeira nação formada por ex-escravizados (PIMENTEL, 2016). A revolução não transformou apenas o cenário político, modificou também o contexto linguístico e cultural desse país.

Devido à falta de padronização do KA, o recém-formado Estado do Haiti seguiu como base para o ensino haitiano o modelo francês (MARQUES, 2012, p. 104). Daí o fato de a língua oficial das escolas e universidades haitianas ter sido, durante a maior parte do tempo, o francês e não o KA. A língua francesa, portanto, manteve-se como oficial na esfera burocrática, enquanto o KA ficou em segundo plano, sendo, porém, o vernáculo da maioria.

Diante desse cenário, as instituições de ensino concentraram-se nas cidades, formando uma elite separada das massas e classes populares. Esse fato culminou numa hierarquização entre as línguas faladas no país, promovendo ainda mais a relação de poder do francês sobre o KA e numa segregação das classes mais baixas diante da elite que se considerava superior e digna de decidir os caminhos da nação, uma situação definida por Fanon (2008) como máscaras brancas em peles negras.

Somente mais tarde o KA passou a ser um idioma reconhecido pelo Estado e um dos elementos de identidade nacional e étnica (PIMENTEL, 2016). No entanto, mesmo após esse reconhecimento do KA, a concorrência com o francês ainda é desleal. Lagares (2018, p.127) define esse fato como a diglossia haitiana, que se estabelece entre o KA e o francês, sendo a primeira a variedade baixa [B] e a segunda a variedade alta [A] nas relações de prestígio e poder. O autor traz a hipótese do KA ter sido formado, como muitas outras línguas formadas

pelo processo de colonização com tráfico de seres humanos escravizados, a partir de uma língua *pidgin*¹⁸, isto é, a partir de uma língua franca.

Corroborando estes conceitos, Marcos Bagno (2017) em seu *Dicionário Crítico de Sociolinguística* descreve o crioulo como:

uma nova primeira língua de uma comunidade que anteriormente tivera de recorrer a um *pidgin* como sua língua franca. Acreditava-se que o crioulo fosse uma versão consideravelmente desenvolvida surgida da transformação numa primeira língua de um *pidgin* (uma segunda língua rudimentar) sem uma língua alvo disponível. Esse processo linguístico, denominado criouliização, é impulsionado, segundo Derek Bickerton, pelas crianças que carecem de acesso a um modelo adequado para a aquisição da língua. A criouliização emerge tipicamente das movimentações forçadas de pessoas de diferentes antecedentes socioculturais para finalidades de trabalho (sobretudo escravo) na era colonial moderna. As línguas crioulas tendem a extrair seu vocabulário da língua sociopoliticamente dominante numa comunidade (*superstrato*), que foi, no período citado, uma das seguintes línguas europeias: português, francês, inglês, espanhol e holandês. Assim, os linguistas empregam rótulos como “crioulo português”, “crioulo inglês”, etc. A estrutura gramatical dos crioulos provém de várias fontes, incluindo as línguas dos trabalhadores (*substrato*). (p. 70).

O KA é uma língua que tem sua morfologia e semântica bem diferentes do francês, porém como grande parte de seu léxico procede desse idioma, assim como parte de seu sistema ortográfico, instaurou-se uma grande polêmica em torno dessas questões linguísticas e da própria autonomia do KA. Uma pesada estigmatização social sofrida até mesmo por parte dos próprios falantes (BAGNO, 2017, p. 71) que, muitas vezes, atribuem o estatuto de dialeto para sua língua.

De acordo com o site da *Central Intelligence Agency* (CIA), a taxa de alfabetização no Haiti é de 61,7¹⁹, mas o que os dados não mostram é em que língua ocorre a alfabetização. Apesar de ser uma reivindicação daqueles que consideram o KA como língua nacional, como desterritorializar o francês sem antes priorizar o ensino do KA para todos?

¹⁸ O *pidgin* é um instrumento que se torna necessário para a comunicação entre falantes de diversas línguas incompreensíveis entre si e que só têm em comum o fato de terem sido submetidos a terríveis condições de trabalho forçado. A geração seguinte “naturaliza” esse *pidgin* em seu processo de aquisição, de maneira que o crioulo passa a ser a sua língua primeira. Nesse estágio, o crioulo é uma língua como qualquer outra, em termos estruturais, com algumas características que remontam à sua origem, no que diz respeito, por exemplo, à simplificação dos paradigmas morfológicos. (LAGARES, 2018, p. 127).

¹⁹ Disponível em: <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/ha.html>. Dados de 2016. Acesso 01/11/2020.

Discutir as questões que envolvem este tipo de realidade linguística é muito mais do que elaborar hipóteses e criar conceitos, é (re) pensar e questionar os cenários políticos e linguísticos instaurados, que ainda corrompem, censuram e minorizam não apenas línguas, mas toda a identidade linguística e cultural de um povo.

3.3. DO PORTUGUÊS AO PORTUGUÊS BRASILEIRO

O português brasileiro (PB) é uma das línguas maternas mais faladas do mundo, com algo mais de 200 milhões de falantes (BAGNO, 2013, p. 31). Embora seja um número significativo, assim como o KA, o PB também sofre com a hierarquização da língua do país colonizador.

Mesmo que o PB apresente estruturas morfossintáticas, fonético-fonológicas e pragmáticas próprias, com regras distintas das que governam o português europeu (PE), o *fantasma colonizador* e as questões políticas que envolvem estes dois países ainda mantêm uma relação de subalternidade do PB diante de uma norma padrão lusitanizante.

Marcos Bagno, em seu livro *Gramática de Bolso do Português Brasileiro* (2013) visa explicar as características do PB e desmitificar alguns conceitos inadequados em relação a essa língua de maneira sintética, uma vez que o objetivo do texto é a consulta prática e rápida aos interessados no tema. Bagno questiona o “folclore linguístico” que envolve as duas línguas em que as únicas diferenças entre elas se restringem ao plano fonético (sotaque) e ao vocabulário. Ele apresenta dados consistentes e análises muito interessantes que comprovam que a conexão entre elas está atrelada às questões históricas, políticas, ideológicas e culturais.

[...] Como nossa sociedade surgiu de um processo colonial que durou, oficialmente, 322 anos - contra apenas 190 de nação independente -, as marcas desse processo ainda estão muito presentes na nossa cultura. A independência de uma ex-colônia não se obtém apenas por decreto: é necessário também um longo processo de *descolonização* dos hábitos, das mentalidades, dos mitos culturais que tiveram tanto tempo se arraigar entre nós. Ainda sofremos, em diversos aspectos da nossa vida cultural, com a assombração do que chamo de *fantasma colonial*. E é no plano da língua que esse fantasma faz seus maiores estragos. (BAGNO, 2013, p. 26)

É possível estabelecer pontes entre o PB e KA através de suas histórias e dos traços linguísticos que, a partir das línguas colonizadoras, fazem dessas duas línguas parte de uma mesma família: as línguas românicas. Tais semelhanças nos guiarão na busca pela

valorização desses idiomas e quiçá promover a decolonialidade dessas comunidades linguísticas.

3.4. DO KREYÒL AYSYEN AO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UM CAMINHO COM ALGUMAS PONTES

A história por detrás do KA, como bem ressalta Lagares (2018), não é tão diferente de outras línguas também formadas a partir de um processo de colonização com tráfico de seres humanos escravizados. Há entre o PB e o KA semelhanças que vão muito além das estruturas linguísticas. Mignolo (2008b), comenta, referindo-se à América do Sul e ao Caribe que:

Os privilégios do homem branco são fundamentos na história e nas memórias de pessoas de ascendência europeia que levaram com eles o peso de certas formas de gestão política, econômica e de educação. Esse privilégio, se não estiver acabado, está sendo revelado. O caminho para o futuro é e continuará a ser, a linha epistêmica, ou seja, a oferta do pensamento decolonial como a opção dada pelas comunidades que foram privadas de suas 'almas' e que revelam o seu modo de pensar e de saber. (ibid., p. 323)

Corroborando esse pensamento, Bagno (2013) afirma que a sociedade brasileira também é assombrada por uma espécie de fantasma colonial. A independência de uma ex-colônia não se obtém somente com um decreto, é preciso um longo processo decolonial de hábitos, mentalidades e mitos culturais. E é justamente no plano linguístico que esses fantasmas são mais perceptíveis.

No Haiti existe a diglossia que se estabelece entre o KA e o francês, sendo a língua francesa considerada uma variante alta e o KA uma variante baixa. Talvez fosse possível estabelecer a mesma relação entre o PB e a norma padrão inspirada no PE.

Lagares (2018) afirma que o KA, hoje co-oficial no Haiti, é uma língua que tem uma morfossintaxe e uma semântica bem diferentes da francesa, embora boa parte do seu léxico proceda desse idioma e é essa semelhança que nos pode ser útil do ponto de vista da intercompreensão. O fato do KA ter se desenvolvido apenas oralmente e de ter tomado depois o sistema ortográfico do francês como base para sua própria escrita também contribui para sua marginalização.

Já no PB, o fantasma colonial surge, por exemplo, da insistência em chamar de “erros” regras gramaticais que simplesmente não existem no PE (Bagno, 2013, p. 32).

Tamanha é a dominação e a invasão no imaginário dos falantes dessas línguas “subalternizadas” que, por vezes, a perspectiva cognitiva eurocêntrica se torna também a visão daquele que foi marginalizado. Naturalizam-se as epistemes de alguns, enquanto se negam e se esquecem os próprios pensamentos, entendimentos sobre o mundo e processos históricos. Segundo Calvo del Olmo e Escudé (2019), um grande passo epistemológico é deixar de identificar essas línguas com o rótulo *crioulo*²⁰, mas esse passo deve ser dado pelas próprias comunidades de falantes para que seja mais significativo.

Diante desses conceitos, damos um importante papel à ICLR. É a partir dela que criaremos um espaço de diálogo entre o KA e o PB levando em consideração os traços e influências históricas, políticas e sociais que formaram as duas línguas. Do ponto de vista linguístico, as relações que poderão ser estabelecidas são sobretudo lexicais.

3.5 O ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA MIGRANTES HAITIANOS: CONSTRUINDO PONTES

Pelo descrito até aqui, percebe-se que o projeto PBMIH trabalha com uma realidade repleta de nuances e especificidades e os professores, diariamente, se deparam com o desafio de ensinar o PB para os alunos migrantes, tomando todos os cuidados para que não haja uma imposição linguístico-cultural ou que, de alguma forma, ocorra o apagamento da cultura do aluno.

Pensando nisso, e tomando por base a sociedade brasileira que se apresenta como uma sociedade grafocêntrica, tornou-se fundamental auxiliar o aluno na compreensão escrita, uma vez que para exercer plenamente sua cidadania e fazer parte das práticas sociais da realidade brasileira é necessário passar por ela.

Segundo Foucambert (2008), ler significa selecionar uma informação prévia para então procurá-la. A fim de que a leitura ocorra, é necessário que o texto tenha um significado

²⁰ Optamos por utilizar neste texto o termo *kreyòl ayisyen* e não por uma tradução em português como sinal de respeito e reconhecimento da língua, cultura, identidade e das lutas do povo haitiano.

dentro de um contexto e, antes de se debruçar sobre o texto, é preciso fazer previsões sobre o que será encontrado no texto.

É importante ressaltar que o KA é, no nosso quadro teórico, considerado uma língua românica e, portanto, faz parte dessa família das línguas o que justifica o uso da ICLR como ferramenta de ensino. Conforme Rodrigues (2008),

As hipóteses concernentes à aparição do crioulo se opõem quanto à sua paternidade, mais ou menos francesa ou africana segundo os lingüistas e seus preconceitos ideológicos atrelados principalmente à idéia que alguns destes fazem da nação haitiana. Se os primeiros privilegiam a herança francesa, parte integrante da “haitinidade”, os segundos insistem nas raízes africanas do que se chamou de “Primeira República Negra”. Em seu livro *Philologie créole* (1933), Jules Faine descreve o crioulo como “uma língua neo-românica oriunda da langue d’oïl, passando pelos antigos dialetos normando, picardo, angevino, poitevino e composto além disso, de palavras tomadas de empréstimo ao inglês e ao espanhol e, em menor escala ao indígena caribenho e aos idiomas africanos”. (p. 91)

Corroborando a definição de Jules Faine e visualizando também o KA como uma língua neo-românica, propusemos algumas investigações quanto à proximidade linguística entre ele e o PB. Descreveremos algumas atividades que envolveram a ICLR como uma abordagem de ensino nas aulas do PBMH no capítulo 3.6.

3.5. 1. A ICRL: uma abordagem plural

Na nossa pesquisa, a ICLR será o modelo de abordagem de ensino a ser observado. A intercompreensão faz parte de uma exploração entre as línguas pertencentes a um mesmo ramo linguístico.

Para compreender uma outra língua, os falantes que pertencem a um mesmo grupo linguístico dispõem de diversos elementos (lexicais, fonológicos, morfológicos, sintáticos) aos que acrescentam os indícios discursivos, textuais ou culturais vinculados a uma determinada comunidade linguístico-cultural. Esses elementos, porém, costumam ser pouco explorados em aulas de LA, pois considera-se a proximidade linguística como um problema mais que como um recurso. Um dos principais objetivos da didática da intercompreensão é precisamente o de mostrar, de fato, a proximidade e, portanto, a semelhança entre as línguas com a finalidade de aumentar a capacidade de compreensão (BERMÚDEZ, 2016, p. 48).

A partir dessa ideia é que a ICLR se faz útil no contexto das turmas do projeto PBMIH, onde não há uma língua ponte entre professores e alunos. A ponte pode ser estabelecida através da intercompreensão entre o PB e o KA.

Candelier *et al* (2013) na obra CARAP/FREPA (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles) identifica a intercompreensão como uma das quatro abordagens plurais para o ensino de novas línguas e culturas. As outras abordagens seriam o despertar para as línguas, a abordagem intercultural e a didática integrada das línguas.

A ICLR é uma abordagem que propõe ampliar a compreensão entre línguas pertencentes a uma mesma família, ou seja, é mais uma ferramenta de ensino em sala de aula, é a possibilidade que o estudante pode ter de desenvolver estratégias para compreender um maior número de idiomas, ainda que ele não os domine totalmente.

Conforme Ollivier (2013, p.7 *apud* Valente, 2015, p. 38), a intercompreensão é uma forma de comunicação multilíngue e de interação entre indivíduos que não falam a mesma língua, mas que se compreendem. Porém, a distância linguística e cultural entre os falantes faz com que nem sempre essa compreensão ocorra com a mesma facilidade; esse é o caso da intercompreensão entre o PB e o KA em que as semelhanças entre as duas línguas não são muito transparentes à primeira vista, apesar de existirem.

Ao se pensar nos alunos em situação de migração humanitária que precisavam, muitas vezes, aprender o português brasileiro como um instrumento de sobrevivência, nós nos deparamos com a necessidade de elaborar estratégias que possibilitassem a aquisição dessa língua, ou seja, que fossem criadas pontes para aqueles que, por muitas vezes, se deparavam com muros.

Segundo Caisse (2012), o KA estabelece com o francês fortes vínculos lexicais (cerca de 90% do léxico é de origem francesa) e ortográficos, sendo a ortografia francesa a sua base desde 1980.

Uma das ferramentas da intercompreensão para a leitura criada pela equipe de Meissner (1999) dentro do projeto EuroCom é denominada “as sete peneiras” que consiste em “peneirar” o texto sete vezes para identificar elementos conhecidos. De acordo com Olmo e Escudé (2019, p. 155), as peneiras filtram a analogia entre línguas do mesmo grupo. A primeira refere-se ao **léxico internacional** comum entre muitas línguas, independentemente de sua família linguística, por exemplo, a palavra *passaporte*. A segunda é o **léxico pan-**

românico, palavras presentes em todas as línguas da família românica. A terceira são **correspondências fonéticas**; a quarta trata das **convenções gráficas e de pronúncia**; a quinta são as **estruturas sintáticas pan-românicas**; a sexta é formada pelos **elementos morfossintáticos** e a sétima, **prefixos e sufixos**. Após peneirar o texto por esses sete filtros e perceber as semelhanças entre as línguas em questão sobrariam ainda algumas palavras próprias de língua “peneirada”, as quais recebem o nome de “mots-profil” ou “palavras-perfil”.

Vale lembrar, como já dito no parágrafo anterior, que grande parte do léxico do KA provém do francês, principalmente das variedades atlânticas faladas nos séculos XVI, XVII e XVIII. Na análise do capítulo 3.6 usaremos somente as quatro primeiras peneiras, que se referem à estrutura lexical da língua, como um exemplo do uso da ICLR no contexto do PBMIH.

3. 6. A ICLR NA PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PBMIH

Partindo das teorias já apresentadas e visando promover a autonomia do aluno, elaboramos, no âmbito do PBMIH, uma unidade temática conectando abordagens de leitura e de intercompreensão para a turma de *Básico 1* (B1). Os resultados que apresentamos aqui referem-se à turma seguida no primeiro semestre de 2019 e a atividade foi aplicada no mês de maio.

Trata-se de uma unidade que teve como objetivo abordar ações cotidianas com as quais os nossos alunos comumente se deparam levando em consideração a metodologia do projeto PBMIH e a necessidade dos estudantes em vivenciar o dia a dia na sociedade brasileira. O tema escolhido para a aula foi “compras”. Extraímos a notícia do site do jornal curitibano *Gazeta do Povo* que trazia o seguinte título “Saiba quais supermercados de Curitiba entregam as compras em casa”.

É importante comentar que a dinâmica das aulas no projeto é muito diferente das dinâmicas de outras aulas com outro público de alunos. Quando chegamos à sala, somente uma aluna, que não costuma faltar, estava presente. Aos poucos, os outros alunos foram chegando. Infelizmente, há condições relevantes que impedem a assiduidade e pontualidade dos alunos ao projeto como as climáticas (em Curitiba faz frio e chove bastante) e as

financeiras: a maioria dos alunos mora distante do centro de Curitiba e precisa pagar o transporte público para chegar até o Campus da Reitoria da UFPR onde é desenvolvido o projeto prevalentemente nos sábados à tarde.

Ruano (2019), aponta para a condição social dos migrantes na sociedade de acolhimento como um fator indissociável do processo de aquisição de língua, ou seja, para os que estão em uma situação de vulnerabilidade econômica, a prioridade será sempre a sobrevivência. Conforme a autora esse cenário é:

Mais um fator que emerge em sala de aula em relação à assiduidade dos estudantes está relacionado, de acordo com a nossa experiência no PBMIH, ao dinheiro gasto para o deslocamento até o local das aulas e faz com que muitos com frequência se ausentem. Esse aspecto, no nosso entendimento, deve ser levado em consideração na agenda de programas de PLAc. Acreditamos que essa pauta deva estar presente, seja por meio de busca de parcerias e financiamentos para o transporte, ou mesmo em relação à oferta de turmas, quando possível, mais próximas de regiões tidas como “polos” desse público-alvo específico. No mesmo sentido, caso haja, para esses alunos, alguma possibilidade de trabalho, formal ou informal, ela será priorizada, em detrimento das aulas de português. (RUANO, 2019, p. 78).

Nesse sentido, como possibilitar um ensino significativo para o aluno e para a aluna que podem não estar em sala na semana seguinte? A princípio, partimos da ideia de que a aula precisa fazer sentido para os alunos, de modo que eles percebam a utilidade quase que imediata do conteúdo ministrado. E é a partir dessas necessidades que nós professoras e professores estamos em constante problematização, discussão e reflexão sobre nossas práticas em sala de aula.

Partindo dessas perspectivas, começamos a aula com uma atividade de leitura global do texto contido na unidade temática e a leitura de paratextos, ou seja, das imagens, dos detalhes que estão para além do texto escrito. A aula foi conduzida para que os participantes fossem capazes de encontrar as respostas para as perguntas contidas no material. Com a ajuda da internet, pesquisamos outros exemplos semelhantes à proposta do material didático para confirmar se estavam compreendendo a dinâmica da atividade. Durante esse processo, os estudantes começaram a perceber que muitas palavras do português se aproximam, de alguma forma, àquelas do KA. Esse fato deu margem para as atividades que vieram na sequência como a de “peneirar o texto”, descrita no capítulo 4.5.1.

A seguir, ilustramos a UD com o texto e os paratextos; 5 questões referentes à compreensão global do que foi apresentado **(1)**; questões relacionadas ao léxico **(2)**; questões

específicas para análise do texto **(3)** e, por fim, duas tarefas **(4)**: a primeira com o intuito de valorizar a cultura do nosso aluno em que colocamos em evidência um elemento da sua cultura, apresentamos, portanto, a seguinte indicação “quais ingredientes seriam necessários para fazer um almoço típico de seu país? Elabore uma pequena lista de compras para realizar esse almoço”. A segunda tarefa é para preencher o canhoto do supermercado para a entrega das compras.

Figura 3: Unidade Didática. Página 01.



PBMIH
Português brasileiro para
migração Humanitária



Aula: Compras

18 de maio de 2019

Nível: B1

GAZETA DO POVO CURITIBA ASSINE ENTRAR

Saiba quais supermercados de Curitiba entregam as compras em casa

Pelos menos seis redes disponibilizam o serviço de entrega, muitos deles de forma gratuita

Seja quem dos seus amigos leu

Cecilia Túmler [19/02/2019] [21h15]

➤ Veja a imagem e o texto abaixo:

Ir ao supermercado pode ser uma tarefa cansativa, e levar as compras até em casa só piora esse incômodo, especialmente para pessoas que não têm carro. Para evitar o trabalho, pelo menos seis redes mercados de Curitiba fazem o serviço de entrega de compras em casa. São lojas que disponibilizam o serviço por meio de compras nas lojas físicas ou nas lojas online, e têm taxas e prazos variados.

Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/curitiba/saiba-quais-supermercados-de-curitiba-entregam-as-compras-em-casa-7bnkfi0n9pvqvon0lxiddeg5j>

a) Qual é o título do texto?

b) Onde o texto foi publicado?

Figura 4: Unidade Didática. Página 02



PBMIH
Português brasileiro para
migração Humanitária



Nível: B1

c) Qual é o tipo do texto?

d) O que você vê na imagem?

e) Onde as pessoas da imagem estão?

- Circule no texto as palavras que você sabe o significado:
- Quais das palavras circuladas são semelhantes na sua língua?

PORTUGUÊS	MINHA LÍNGUA

- Agora, responda as questões abaixo:

a) Qual é o assunto do texto?

b) Qual é o serviço oferecido pelos supermercados de Curitiba?

Figura 5: Unidade Didática. Página 03.



PBMH
Português brasileiro para
migração Humanitária



Nível: B1

c) O que são lojas físicas e lojas online?

d) Você já utilizou esse serviço?

e) Como são os mercados em seu país?

- Quais ingredientes seriam necessários para fazer um almoço típico de seu país? Elabore uma pequena lista de compras para realizar esse almoço.

- Agora, preencha o canhoto abaixo para a entrega das suas compras:

CONTROLE DE ENTREGAS		LOJA
Fone: 114525		
Nome	Fone	Observações
Endereço		
Bairro	Ponto de Referência	
Embalagens Qtd.	Cupom Fiscal nº	
Caixa nº	Nome do Empacotado	
Data	Hora	
Carro nº	Cobrar R\$	
	Motorista	
GUARDE ESTE COMPROVANTE Ele deve ser devolvido no ato da entrega das mercadorias		
VISTO CHEFIA		2ª Via Cliente

3.6. 1 – Análise do desenvolvimento da UD

Depois de trabalhar de forma geral com o texto e os paratextos começamos a abordá-lo de forma mais detalhada. Fizemos mais uma leitura e pedimos para que os alunos circulassem no material deles (fotocópias em preto e branco), as palavras que eles achavam próximas ao KA ou que eles já conheciam em PB. Na sequência, projetamos o material e conforme eles iam identificando as palavras nessa leitura mais detalhada íamos colorindo a tela. Optamos por essa metodologia para fazer com que eles tivessem consciência que sabiam mais do que imaginavam já que, no início da aula, quando o material foi entregue percebemos que sentiram um pouco de receio ao verem um texto escrito em português.

Após esse momento, de perceber que eles conheciam o significado de muitas palavras, o filtro afetivo já estava controlado e eles se sentiram mais à vontade para desenvolver as atividades que viriam posteriormente.

Transcrevemos, a seguir, o texto da leitura:

Quadro 1. Texto da leitura da UD

Ir ao supermercado pode ser uma tarefa cansativa, e levar as compras até em casa só piora esse incômodo, especialmente para pessoas que não têm carro. Para evitar o trabalho, pelo menos seis redes mercados de Curitiba fazem o serviço de entrega de compras em casa. São lojas que disponibilizam o serviço por meio de compras nas lojas físicas ou nas lojas online, e têm taxas e prazos variados.

Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/curitiba/saiba-quais-supermercados-de-curitiba-entregam-as-compras-em-casa-7bnkfj0n9pvqvon0lxiddeg5j>

Antes de analisar, à luz da teoria das “sete peneiras” de Meissner (1999), as palavras marcadas pelos alunos, ilustramos duas produções que conseguem nos transmitir uma ideia do resultado da atividade. Trazemos a figura 2 e 3 com as palavras “transparentes” circuladas e logo após, a figura 4 com a tabela preenchida tratando essas transparências levantadas em português e a equivalência/semelhança em KA.

Figura 6: Atividade de leitura analítica aluno 3.



Fonte: a autora

Figura 7: Atividade de leitura analítica aluno 6.



Fonte: a autora

Figura 8: Quadro de semelhança lexical entre o PB e o KA.

as palavras circuladas são semelhantes na sua língua?		das palavras circuladas são semelhantes na sua língua?	
PORTUGUÊS	MINHA LÍNGUA	PORTUGUÊS	MINHA LÍNGUA
casa	Kay	CASA	Kay
trabalho	trabay	trabalho	travay
seis	six	seis	SiX SIX
serviço	sevis	SERVICO	SEVIS
taxas	taxe	TAXAS	TAXE
pessoas	pêsone	pessoas	pêsone
entrega	entre	ENTREGA	ANLRE
disponibilizam	dispon disponível		
não	non		

Fonte: a autora.

Antes mesmo de existirem os estudos linguísticos, as línguas da humanidade já estavam em contato, ou seja, elas nunca estiveram e não estão isoladas. Igualmente, quanto mais próximas forem, haverá maiores possibilidades de existirem pontes entre elas. A ferramenta das “sete peneiras” é uma forma de possibilitar que essas pontes aconteçam.

Ao analisarmos as escolhas de vocabulário que os alunos fizeram na primeira etapa das atividades, as de circular as lexias conhecidas (figuras 1 e 2), é possível perceber a primeira peneira na seleção de palavras como “supermercado” e “não”, vocábulos que fazem parte do léxico internacional. Se observarmos a escolha por palavras como “pessoas”, “trabalho”, “seis”, “casa”, “serviço” nos deparamos com a segunda, terceira e quarta peneiras (léxico pan-românico, correspondências fonéticas convenções gráficas e de pronúncia). Ou seja, percebemos um maior reconhecimento a nível lexical, provavelmente pelas habilidades e competências que uma turma de básico possui.

Fazendo uma análise da produção dos oito alunos em relação ao quadro de semelhança lexical entre o PB e o KA construímos a seguinte tabela:

Tabela 1 – Comparação do PB e minha língua (KA)

Português	Minha língua	Português	Minha língua
supermercado	supermarket/Market	disponibilizam	dispon/disponible
casa	kay/Maison	Não	no
trabalho	travay/travaille	Evitar	eviter
seis	Six	Só	sel
serviço	sevis/servisse	especialmente	especyalman
taxas	Taxe	menos	moins
pessoas	Pesone	entrega	antre

Alguns dos adultos haitianos atendidos pelo projeto, que frequentavam as turmas de nível básico, não terminaram os estudos formais ou tiveram pouco contato com a escola em seu país, ou ainda, estão há pouco tempo no Brasil. Dessa forma, percebe-se que, em alguns momentos, há alternância entre o francês e o KA sobretudo quando precisam escrever algo. Podemos notar esse fato na indicação das palavras *maison*, *travaille*, *eviter* e *moins*.

Sobre a aplicação da UD temos ainda a relatar que as atividades propostas facilitaram a compreensão dos alunos em relação ao assunto abordado na aula. Eles demonstraram interesse, participaram ativamente e transmitiram tranquilidade diante de um texto escrito. É interessante perceber como o ambiente de ensino faz diferença, como a valorização da língua dos alunos auxilia no processo de aprendizagem e que estabelecer relações entre o PB e o KA é, de fato, uma estratégia de ensino relevante.

Pensando nestes resultados, optamos, justamente, por desenvolver um guia que possa ser um auxílio no caminho do ensino/aprendizagem do PB para o KA.

4. O FAZER *PARA* E *COM*: O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO GUIA DIDÁTICO

A partir das experiências nas aulas do PBMIH em que a ICLR se fez presente, elaboramos um guia didático que poderá servir de base para os primeiros contatos entre o PB e KA, visando, como já mencionado neste texto, preservar e valorizar a(s) língua(s) dos migrantes e possibilitar a aprendizagem do PB de modo mais significativo. Para tanto, alunos e ex-alunos do projeto PBMIH, alunos do programa Reingresso e membros da União da Comunidade - Estudantes e Profissionais Haitianos - UCEPH auxiliaram na composição do guia didático aqui proposto.

Inicialmente, o processo de construção do guia estava sendo realizado apenas por mim, mas durante a qualificação desta dissertação de mestrado, um dos membros da banca examinadora, a prof.^a dr.^a Bruna Ruano, sugeriu que os haitianos deveriam fazer parte da elaboração do material. Afinal, o objetivo maior é fazer COM e PARA eles e não apenas POR eles.

Sendo assim, entrei em contato com alguns haitianos que prontamente se voluntariaram para ajudar na composição do guia didático. Trocamos algumas mensagens, ideias, fizemos reuniões e, além de considerarem o material de grande relevância, direcionaram o guia didático para os assuntos de maior interesse e urgência. Temas como documentação necessária para estar no Brasil, números em português, dias da semana, meses, o próprio alfabeto, entre outros que poderão ser conferidos na seção seguinte. O que mais chama a atenção é que a maioria dos conteúdos são de cunho informativo, certamente, é o que se precisa saber quando se é um migrante que acaba de chegar a um país estrangeiro. Mas a pergunta que surge é: será que essas informações chegam até quem necessita delas? A esperança é de que sim, pois sabemos de muitos materiais produzidos para este público, seja pelas universidades, seja pelo governo da cidade. Contudo, reforçamos o intuito de que nosso guia didático alcance as mãos dos que precisam dele e não seja mais um documento guardado em arquivos digitais.

Outros colaboradores disseram para evitar as nomenclaturas gramaticais, uma vez que, por própria experiência, afirmaram “travar” a aprendizagem. Embora reconheçam sua importância no processo de aprendizagem, deixaram claro que as nomenclaturas podem,

muitas vezes, causar a sensação de insegurança e medo de falhar. Comentaram que quanto mais regras gramaticais se estuda, a sensação é de sentir mais insegurança nos momentos de comunicação. Outro levantamento muito interessante, não apenas alunos estrangeiros, mas também alunos brasileiros já relataram a mesma dificuldade. Ora, não seria então o momento de repensar nossos materiais didáticos? Não desejo banir as terminologias, mas como poderíamos amenizar o choque que elas causam no estudante? Essas questões, devido ao tempo, espaço e foco deste trabalho, não serão aqui respondidas, mas o desejo de que mais pesquisadores e pesquisadoras levistem esta discussão permanece neste texto como um chamado a trabalhos futuros. A sugestão proposta foi a de pautar o guia em diálogos próximos da realidade e nos aspectos culturais da língua.

Outro ponto que gostaríamos de ressaltar, é que de fato, os envolvidos nesse processo de criação do guia, embora nem todos sejam da área de Letras, não são tábulas rasas, eles podem não ser especialistas da linguagem, mas são os que mais conhecem *como* e *o que* precisam saber. Alguns deles comentaram que por estarem em imersão, não seria necessário utilizar traduções no material, que em certa medida, isso provocaria uma busca maior pelo conhecimento, como um desafio. A solução, portanto, foi criar pequenos contextos com o auxílio de imagens para que o usuário do guia pudesse compreender o assunto abordado.

Ações simples, como valorizar as culturas e as línguas dos migrantes, podem ser uma grande ponte para que ele aprenda o português brasileiro com um grau menor de imposição. Um exemplo, ainda dentro do projeto PBMIH, é o *Literatura de Refúgio* (GEDIEL e FRIEDRICH, 2020) em que são organizados eventos para a leitura de textos e poemas de autores das nacionalidades atendidas pelo projeto. A leitura é feita na língua dos migrantes e em seguida em português. Os migrantes estão envolvidos neste processo desde a seleção das leituras, traduções e organização dos eventos. É o que pretendemos com nosso guia didático: que os migrantes estejam incluídos, façam parte e tenham voz, principalmente, nos assuntos que lhes dizem respeito.

4.1 O GUIA DIDÁTICO – BEM-VINDO A CURITIBA

Pensando nas quatro abordagens plurais, mais especificamente no despertar para as línguas - chamado em francês “Éveil aux langues” e, em inglês, de “Awakening to

languages” - (OLMO e ESCUDÉ, 2019, p. 167), o guia didático que propomos aqui não visa ensinar formalmente o PB como língua estrangeira, mas sensibilizar o público de modo a promover o contato linguístico na sala de aula e valorizar as línguas da migração, as de herança e as variedades regionais. (ibid p. 168), bem como informar os usuários do guia quanto aos serviços de saúde, transporte e emissão de documentação na cidade de Curitiba.

Para tanto, tomaremos como base a dissertação de mestrado de Carla Alessandra Cursino “A relação entre as classes acionais, definitude do objeto e telicidade do predicado na interpretação temporal de passado no crioulo haitiano” publicada em 2018 por este mesmo programa de pós-graduação, sob a orientação da professora Dr^a. Maria Cristina Figueiredo Silva. Desse modo, além de transpormos dados do *corpus* elaborado pela autora para outro contexto, estabeleceremos um diálogo muito mais próximo entre as áreas da linguística descritiva e linguística aplicada.

Também nos apoiaremos no Glossário Português-Crioulo Haitiano- *Bon Bagay*²¹ e no material didático *Pode Entrar - Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados*

As primeiras questões ao pensar neste guia foram: por onde começar? Como definir o que é relevante para este (s) primeiro (s) contato (s) linguístico (s)?

Optamos por iniciar com a apresentação dos países que fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP. Talvez este conhecimento possibilite uma visão mais abrangente do alcance do português no mundo, o que pode vir a ser fonte de novas oportunidades.

²¹ Bon Bagay, em Kreyòl Ayisyen, quer dizer muitas coisas, tais como “coisa boa, algo confiável, gente/pessoa de confiança, de bom coração, gente boa”. (Glossário Português-Crioulo Haitiano - Bon Bagay, p. 01).

Figura 9: Guia didático. Capa.



Fonte: os autores.

Figura 10: Guia didático. Página 01.



Fonte: os autores.

Figura 11: Guia didático. Página 02.

Os estados brasileiros e suas capitais			
Estado	Capital	Estado	Capital
Acre	Rio Branco	Paraíba	João Pessoa
Alagoas	Maceió	Paraná	Curitiba
Amapá	Macapá	Pernambuco	Recife
Amazonas	Manaus	Piauí	Teresina
Bahia	Salvador	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Ceará	Fortaleza	Rio Grande do Norte	Natal
Espírito Santo	Vitória	Rio Grande do Sul	Porto Alegre
Goiás	Goiânia	Rondônia	Porto Velho
Maranhão	São Luís	Roraima	Boa Vista
Mato Grosso	Cuiabá	Santa Catarina	Florianópolis
Mato Grosso do Sul	Campo Grande	São Paulo	São Paulo
Minas Gerais	Belo Horizonte	Sergipe	Araçaju
Pará	Belém	Tocantins	Palmas
Distrito Federal	Brasília (Sede do governo)		

Fonte: os autores.

Figura 12: Guia didático. Página 03.

Você Sabia ?

No Brasil, embora existam muitas línguas, o idioma oficial é o **Português**.

A 5ª língua mais falada no mundo

Além do Brasil, outras oito nações fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP

- ✓ Brasil
- ✓ Portugal
- ✓ Angola
- ✓ Cabo Verde
- ✓ Moçambique
- ✓ Guiné-Bissau
- ✓ Guiné-Equatorial
- ✓ São Tomé e Príncipe
- ✓ Timor-Leste.



Imagem disponível em: <https://www.instituto.gal/verbos/internacionalquest-serve-cplp-uma-visao-n-com-biquil20161100172026652558.html>

Fonte: os autores.

Figura 13: Guia didático. Página 04.

O Português Brasileiro e o Kreyòl Ayisyen: algumas semelhanças

O Português e o Francês são línguas que pertencem a uma mesma família: a família das línguas românicas, seu parentesco advém do latim. Como o Brasil e o Haiti foram colonizados pelos países europeus Portugal e França, tanto o Português Brasileiro quanto o Kreyòl Ayisyen possuem traços linguísticos dessas línguas "irmãs". As semelhanças entre as duas línguas são perceptíveis na transparência de alguns vocabulários.

PORTUGUÊS BRASILEIRO	KREYÒL AYISYEN
ÁGIL	AJIL
AVIÃO	AVYON
BANCO	BANK
BOA /BOM	BON
CAFÉ	KAFÉ
CASA	KAY
DECISÃO	DE SIZYON
GRIPE	GRIP
JUSTIÇA	JISTIS
LÉXICO	LEKSIK
NACIONAL	NASYONAL
PÃO	PEN
TRABALHO	TRAVAY

Fonte: os autores.

Figura 14: Guia didático. Página 05.

O Português Brasileiro e o Kreyòl Ayisyen: algumas diferenças

Geralmente, os artigos definidos em Kreyòl Ayisyen são pospostos aos nomes, já no Português Brasileiro são antepostos. Além disso, em Português Brasileiro os artigos diferenciam gênero (masculino e feminino), já o artigo no Kreyòl Ayisyen não traz essa marcação.

Exemplos:

O vestido.
Wob la.

A bíblia
Bib la.

Arrastando uma mesa para Siriys,
Paulo quebrou o pé.

Nan trennen yon tab pou Siriys, Paul
Kase pye a.



Imagem disponível em <https://www.jmptassent.com/geografia/ha%20i.htm>

Fonte: os autores.

Figura 15: Guia didático. Página 06.

Por que aprender português?

- ✓ Falar Português pode ajudar a melhorar sua vida profissional;
- ✓ Será mais fácil acessar serviços públicos;
- ✓ Você poderá dar continuidade a seus estudos;
- ✓ Você poderá ajudar seus filhos na escola;
- ✓ Você poderá ampliar sua rede de amizades.

E você? Aprende português por quê?



Fonte: os autores.

Figura 16: Guia didático. Página 07.

O alfabeto em português

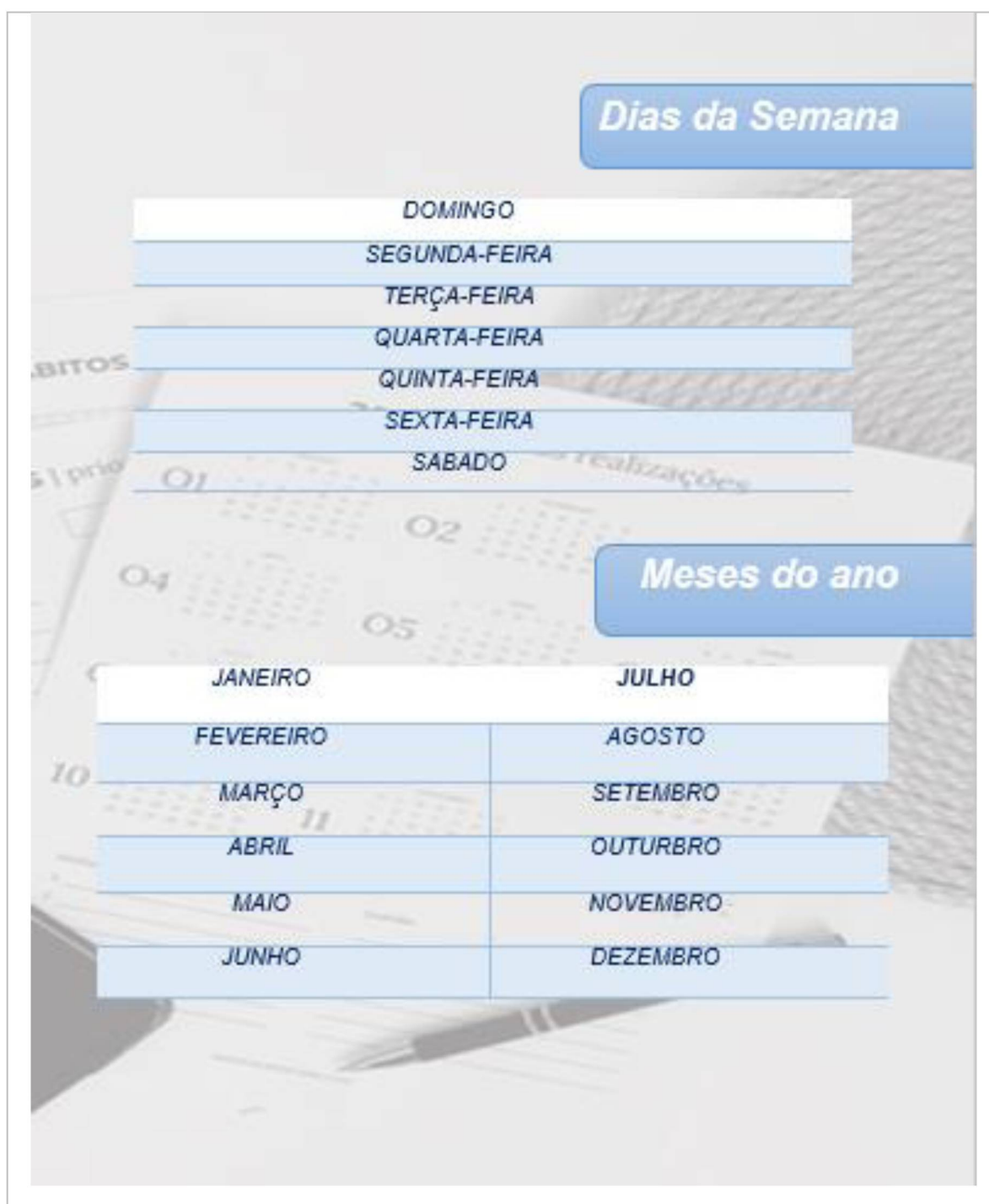
A (á)	J (jota)	S (éssi)
B (bê)	K (cá)	T (tê)
C (cê)	L (éli)	U (ú)
D (dê)	M (êmi)	V (vê)
E (ê, é)	N (êni)	W (dábliu)
F (éfi)	O (ô, ó)	X (xis)
G (gê)	P (pê)	Y (ípsilon)
H (agá)	Q (kê)	Z (zê)
I (i)	R (érri)	

Os números em português

0	zero	10	dez	20	vinte	100	cem/cento
1	um/uma	11	onze	21	vinte e um/uma	200	duzentos/as
2	dois/duas	12	doce	22	vinte e dois/duas	300	trezentos/as
3	três	13	treze	30	trinta	400	quatrocentos
4	quatro	14	catorze	40	quarenta	500	quinhentos
5	cinco	15	quinze	50	cinquenta	600	seiscentos
6	seis	16	dezasseis	60	sessenta	700	setecentos
7	sete	17	dezassete	70	setenta	800	oitocentos
8	oito	18	dezoito	80	oitenta	900	novecentos
9	nove	19	dezanove	90	noventa	1000	mil

Fonte: os autores.

Figura 17: Guia didático. Página 08.



Fonte: os autores.

Figura 18: Guia didático. Página 09.

Algumas expressões formais

Bom dia, / Boa tarde / Boa noite

Tudo bem?

Qual é o seu nome?

Muito prazer!

Olá, como vai?

Meu nome é....

O prazer é meu!



Bom dia, tudo bem?

Meu nome é Justin Assaf

Gostaria de solicitar minha CRNM, por favor.

Tenho um horário agendado às dez horas

Bom dia!

Pois não. O senhor pode preencher este formulário, por favor?

Seu nome será chamado pelo painel.

Aguarde, por gentileza.

VOCÊ SABIA?

No Brasil, a expressão "pois não" significa "sim" ou "posso ajudá-lo em alguma coisa?"

Quer dizer que você pode fazer seu pedido.

Figura 19: Guia didático. Página 10.

Alguns documentos importantes

Carteira de Registro Nacional Migratório – CRNM

A CRNM é obrigatória para todos os migrantes, com visto temporário e para quem deseja morar no país. A CRNM possui importantes informações como: nome completo, foto, data de nascimento, expedição e validade do documento, o número da identidade.

Para fazer sua CRNM é necessário entrar no site da Polícia Federal e:

- Preencher e imprimir o formulário de Autorização de Residência;
- Pagar da GRU (guia de recolhimento da União);
- Fazer o agendamento presencial na Polícia Federal mais próxima.

Quanto tempo demora?

Até 60 dias.

Polícia Federal em Curitiba
Endereço: R. Profa. Sandália Monzon, nº 210 –
 Bairro: Santa Cândida,
 CEP: 82640-040
 Site> www.pf.gov.br



Fonte: os autores.

Figura 20: Guia didático. Página 11.

Alguns documentos importantes

Registro Nacional Migratório - RNM | Registro nacional de estrangeiros - RNE

O RNM (antigo RNE), é um código composto por letras e números que identifica o migrante para o Ministério da Justiça e/ou Ministério do Trabalho.

Como obter RNM | RNE

Para fazer o RNM | RNE é necessário entrar no site da Polícia Federal e:

- Preencher e imprimir o formulário de Autorização de Residência;
- Pagar da GRU (guia de recolhimento da União);
- Fazer o agendamento presencial na Polícia Federal mais próxima;

Quanto tempo demora?

Até 60 dias.

Polícia Federal em Curitiba
Endereço: R. Profa. Sandália Monzon, nº 210 –
 Bairro: Santa Cândida,
 CEP: 82840-040
 Site: www.pf.gov.br





Fonte: os autores.

Figura 21: Guia didático. Página 12.

Alguns documentos importantes

Cadastro de Pessoa Física – CPF

O CPF é obrigatório para acesso a diversos atos civis no Brasil, como: acesso ao Sistema Único de Saúde – SUS, abertura de contas bancárias, carteira de Trabalho e tudo que envolva assinatura de contrato como Assinatura de Empresa e Linha Telefônica. Pode ser obtido por estrangeiros que moram no exterior e tenham negócios ou bens no Brasil.

Como obter CPF estrangeiro

A Agência dos Correios mais próxima da sua residência. Existe uma taxa que deve ser paga para emissão presencialmente nos Correios.

Quanto tempo demora?

É emitido na hora da solicitação.



Fonte: os autores.

Figura 22: Guia didático. Página 13.

Alguns documentos importantes

Carteira de trabalho e previdência – CTPS

A CTPS é obrigatória para o exercício de qualquer trabalho formal e faz parte de processos a obtenção do Visto de Trabalho.

Como obter CTPS estrangeiro

Acesso pelo Aplicativo Carteira de Trabalho Digital disponível no iOS e Android ou pelo site www.servicos.mte.gov.br

Quanto tempo demora?

E emitido na hora da solicitação.



Fonte: os autores.

Figura 23: Guia didático. Página 14.

Algumas expressões informais



Oi, cara!

Tudo bem?

Oii

E, aí?

Beleza?

Oi, cara. Tudo bem?

Choveu muito ontem, né?

Oii E, aí? Beleza?

Pois é, o clima em Curitiba é assim.

As quatro estações do ano no mesmo dia.

Você sabia?

As expressões "né" e, "pois é" são usadas como uma forma de confirmação.

Você sabia?

O clima em Curitiba é muito instável. Por isso, alguns curitibanos costumam dizer que faz as quatro estações do ano no mesmo dia.

15

Figura 24: Guia didático. Página 15

Algumas expressões

Que horas são, por favor?

*Licença, moço.
Que horas são, por favor?*



São quinze para as onze

Algumas formas de dizer as horas

3:30h <i>São três e meia</i> <i>São três e trinta</i> 9:00h <i>São nove horas em ponto</i> 12:45h <i>São meio-dia e quarenta e cinco</i> <i>São quinze para uma da tarde</i>	<i>Manhã (matutino)</i> <i>Período entre 6h e 12h</i> <i>Tarde (vespertino)</i> <i>Período entre 12h e 18h</i> <i>Noite (noturno)</i> <i>Período entre 18h e 00h</i> <i>Madrugada</i> <i>Período entre 00h e 6h</i>
--	---

Fonte: os autores.

Figura 25: Guia didático. Página 16.

Algumas expressões



Onde fica o terminal?

Qual é a próxima parada?

Qual ônibus eu pego para ir para o centro?

Com licença, o senhor sabe qual é a próxima parada?

A próxima parada é o Terminal Pinheirinho

E que ônibus eu pego para ir ao centro?

Você pode pegar O Ligeirão, aquele ônibus azul. Ele para na praça Carlos Gomes, no centro

Você sabia?

A rede de transporte em Curitiba é interligada. Cada bairro possui o seu terminal, de onde os ônibus saem para várias partes da cidade.

Para usar a rede de transporte em Curitiba você deve pagar a passagem de transporte. Alguns pontos como terminais e tubos aceitam o pagamento em dinheiro, mas fique atento, alguns ônibus aceitam o pagamento apenas pelo cartão transporte.

Figura 26: Guia didático. Página 17.

Cartão transporte de Curitiba

Os cartões transporte utilizados na Rede Integrada de Transporte Coletivo de Curitiba são:

	1. CARTÃO USUÁRIO: O Cartão Usuário é um documento pessoal. Qualquer pessoa pode ter o seu.
	2. CARTÃO ISENTO: São particularmente para idosos e pessoas com deficiência.
	3. CARTÃO ESTUDANTE: Destinado apenas para estudantes;
	4. CARTÃO AVULSO: Cartões destinados aos usuários não cadastrados, comercializados em ponto de venda autorizados ou credenciados pela URBS.

Fonte: os autores.

Figura 27: Guia didático. Página 18.

Como faço para obter meu cartão transporte?

O Cartão Transporte pode ser obtido nos Postos de Atendimento da URBS na Rodoferroviária, nas Ruas da Cidadania Boa Vista, Carmo, Matriz, Pinheiro, Fazendinha, Santa Felicidade, Cajuru, Tatuquara e Bairro Novo. **Horário de atendimento: das 12h30 às 18h30.**

O usuário deverá trazer seu documento de identificação original com foto, CPF, comprovante de endereço e fornecer informações para preenchimento de um cadastro. Não é necessário tirar foto e o cartão é emitido no momento do cadastro. No caso de menores de idade, o cartão pode ser solicitado pelos pais ou responsável legal, apresentando documento de identificação original com foto de ambos.

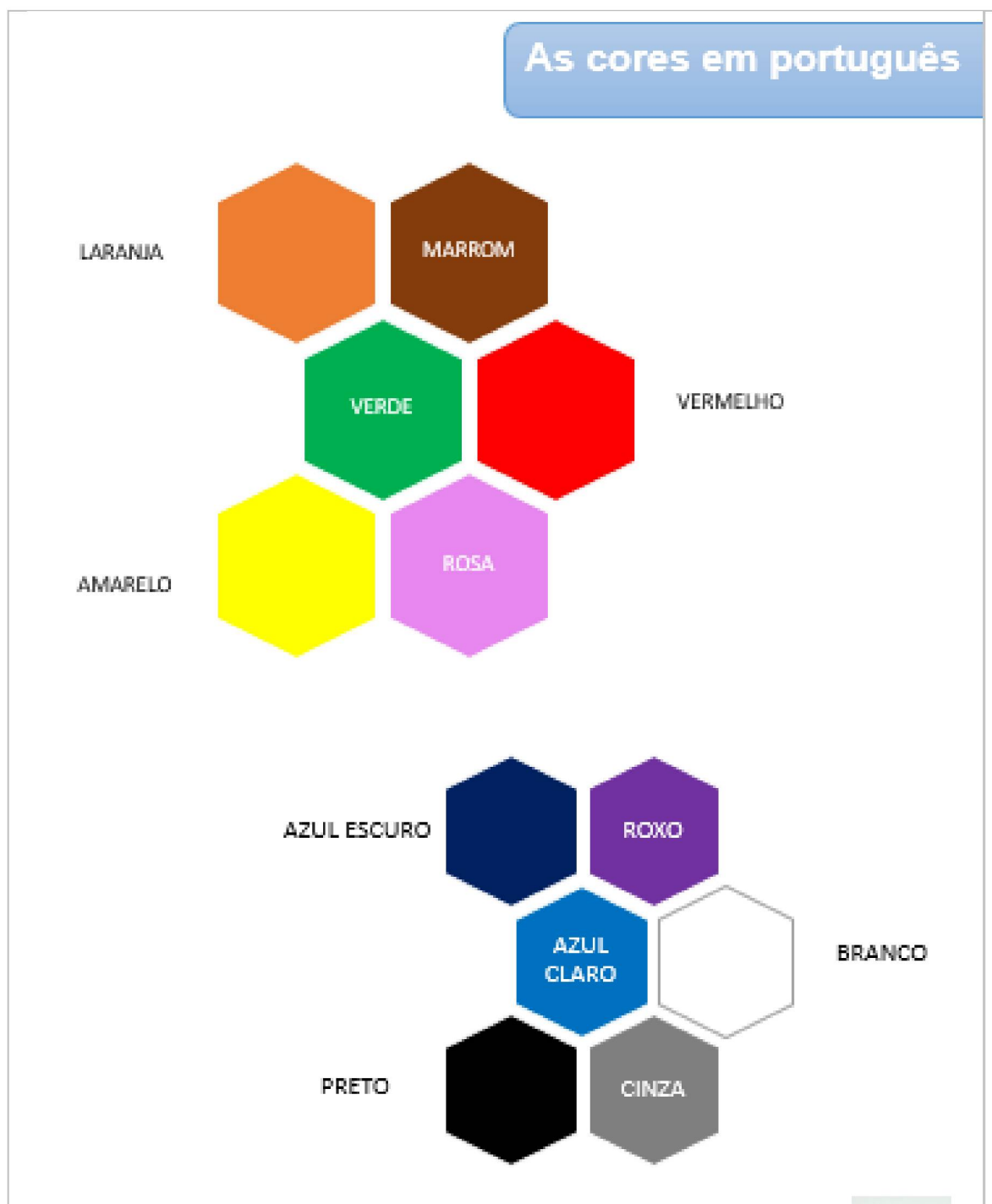
O Cartão Transporte é um documento pessoal e intransferível, e não é descartável.

O primeiro Cartão-Transporte é fornecido gratuitamente nos Postos de Atendimento da URBS. Se o cartão apresentar algum defeito de fabricação, poderá ser substituído nos Postos de Atendimento da URBS na Rodoferroviária e nas Ruas da Cidadania sem custo para o usuário.

O Cartão-Transporte Avulso pode ser adquirido em postos de venda autorizados e credenciados pela URBS, pelo custo de R\$ 3,00 (três reais).

Site: <https://www.urbs.curitiba.pr.gov.br/utilidades/cartao-transporte>

Fonte: os autores.

Figura 28: Guia didático. Página 19.

Fonte: os autores.

Figura 29: Guia didático. Página 20.

Algumas expressões

Bom dia, tudo bem?

Eu preciso ver um médico,
por favor.

Não estou me sentindo bem

Claro, só preciso dos
documentos da senhora.

É só aguardar que a
senhora será chamada em
breve.

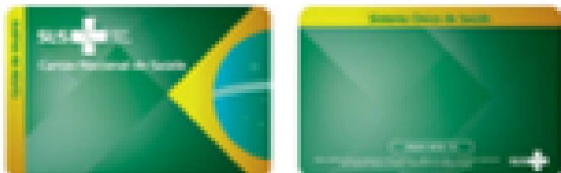
Onde dói? Partes do Corpo

Fonte: os autores.

Figura 30: Guia didático. Página 21.

Sistema Único de Saúde – SUS

O Sistema Único de Saúde brasileiro - **SUS**, é um dos maiores sistemas públicos de saúde do mundo, sendo o Brasil o único país com mais de 100 milhões de habitantes a garantir assistência integral e completamente gratuita.



Todo cidadão brasileiro ou estrangeiro que mora no país pode obter o Cartão Nacional de Saúde. O cartão armazena os dados individuais sobre os serviços do Sistema Único de Saúde (SUS).

O cartão do SUS é muito fácil e rápido de ser solicitado, além de ser gratuito. O cadastro pode ser feito pessoalmente na Secretaria de Saúde do município ou em uma Unidade de Saúde do SUS. E um pré-cadastro pode ser realizado através do <http://conecta.sus-paciente.saude.gov.br/> para que a sua solicitação seja antecipada. Após completar esta etapa, você deve imprimir o protocolo, que valerá por 90 dias, e ir até a unidade de saúde mais próxima para poder receber o seu cartão, sempre levando seu RG e CPF.

Para a emissão do cartão é preciso apresentar:

- Documento de identidade (RG);
- CPF;
- Certidão de nascimento ou certidão de casamento.
- Em alguns municípios é solicitada a apresentação de comprovação de residência, como a conta de água, luz ou telefone.

De qualquer forma, é importante lembrar que ninguém será impedido de receber atendimento por não levar ou ter um cartão do SUS.

Unidades Municipais de Saúde

Para saber qual é a unidade de saúde de referência mais próxima entre em contato com o número 156. Existem várias regionais distribuídas pela cidade que estão prontas para atender.

Fonte: os autores.

Figura 31: Guia didático. Página 22.

A cidade de Curitiba

Curitiba é a capital do Paraná, um dos três estados que compõem a Região Sul do Brasil. Sua fundação oficial foi em 29 de março de 1693. É conhecida como a *Cidade Verde*. A cidade tem muitas praças e parques que podem ser visitados gratuitamente em qualquer dia da semana.

Alguns pontos turísticos

JARDIM BOTÂNICO Endereço: <u>Rua Crescêncio Gomes, 828</u> Bairro: Jardim Botânico Tel: +55 (41) 3264-8954 Observação: Horário das 08h às 18h, todos os dias. 	PARQUE BARIGUI Endereço: <u>Avenida Cândido Mariano</u> Bairro: Santo Inácio Tel: +55 (41) 3350-0891 
---	--

Fonte: os autores.

Figura 32: Guia didático. Página 23.

Alguns pontos turísticos	
SETOR HISTÓRICO Endereço: <u>Largo da Ordem</u> Bairro: São Francisco Tel: n/a 	MERCADO MUNICIPAL Endereço: <u>Avenida Sete de Setembro, 1385</u> Bairro: Centro Tel: +55 (41) 3264-8024 E-mail: smab@cmab.curitiba.pr.gov.br Site: www.mercadomunicipaldecuritiba.com.br Observação: segunda das 7h às 14h, terça a sábado das 7h às 18h e domingo das 7h às 13h (praça de alimentação almoço até às 16h) 
ÓPERA DE ARAME Endereço: <u>Rua João Gava, 920</u> Bairro: Abrãoheco Tel: +55 (41) 3364-4432 Site: www.parquedascadrelas.com.br 	PARQUE TANGUÁ Endereço: <u>Rua Osvaldo Maciel, 97</u> Bairro: Pilarzinho Tel: +55 (41) 3352-7607/3352-5404 

Para saber mais sobre Curitiba e suas atrações turísticas acesse:
www.curitiba.gov.pr.br

Fonte: os autores.

Figura 33: Guia didático. Página 24.

CONTATOS ÚTEIS
União da Comunidade – Estudantes e Profissionais Haitianos – UCEPH RUA doutor faivre, 1000 CENTRO – CEP. 80060-140 Contato (41) 99585-4297 https://www.facebook.com/UCEPHSTUDANTE/ https://uceph-associacao.negocio.site/
Centro de Referência em Direitos Humanos Dom Hélder Câmara - Caritas Paraná Endereço: Rua Paula Gomes, 703, 1º andar, São Francisco, Curitiba/PR. Contato: (41) 3023-9907. E-mail: crdh.pr@caritas.org.br. Horário de atendimento: Segunda a Sexta 8h30 às 17h30.
Programa Política Migratória e Universidade Brasileira – Universidade Federal do Estado do Paraná. Endereço: Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, Praça Santos Andrade, 50, Sala 28, Térreo, Curitiba/PR. Contato: (41) 3310-2760. Horário de atendimento: Segundas 17h30 às 20h30 e Terça a Sexta 14h às 17h30.
Pastoral do Migrante Endereço: Paróquia São José. Avenida Manoel Ribas, 6252, Bairro Santa Felicidade, Curitiba/PR. Contato: (41) 3272-0466. Horário de atendimento: Segunda a Sexta 9h às 12h e 13h30 às 16h30.
Comissão de Direitos dos Refugiados e Migrantes - OAB/PR Endereço: Rua Brásílio Moura, 253, 2º andar, Ahú, Curitiba/PR. Contato: (41) 3250-5745 / (41) 3250-5700. Horário de atendimento: Segunda a Sexta 9h às 18h.
Unidades Municipais de Saúde Para saber qual é a unidade de saúde de referência mais próxima entre em contato com o número 156. Existem várias regionais distribuídas pela cidade que estão prontas para atender
Rodoferroviária de Curitiba Endereço: Avenida Presidente Affonso Camargo, 330, Centro, Curitiba/PR. Contato: (41) 3320-3000 / (41) 3320-3232.
Aeroporto Internacional de São José dos Pinhais Endereço: Avenida Rocha Pombo, s/nº, Águas Belas, São José dos Pinhais/PR. Contato: (41) 3381-1515.

Fonte: os autores.

4.2 DESCRIÇÃO DO GUIA DIDÁTICO – BEM-VINDO A CURITIBA

A figura 9 traz a capa, abertura do guia didático. Aqui, pretendemos desde a primeira imagem trazer algo representativo. Para mim, a autora, nascida e criada em Curitiba, os ipês amarelos são um símbolo da cidade, muito mais que construções ou pontos turísticos. Onde quer que você vá na cidade, certamente, vai se deparar com um deles. Para mim, eles passam a sensação de se “estar em casa”. Desse modo, a fotografia dos ipês amarelos é um convite para que o leitor, o migrante, também se sinta em casa.

Como mencionado anteriormente, este guia teve a participação e auxílio de migrantes haitianos. Para eles, mais do que apenas trazer questões gramaticais, o importante era conhecer um pouco mais do país acolhedor. Para tanto, trouxemos uma breve descrição sobre o país, seguido de um mapa político na figura 10. Na figura 11, apresentamos uma tabela com o nome dos Estados e suas respectivas capitais. Na sequência, na figura 12, pretendemos mostrar que o português não é uma língua falada apenas pelos brasileiros e portugueses, mas que fazemos parte de uma comunidade que envolve, para além de Brasil e Portugal, outros sete países. Ou seja, aprender português poderá abrir novas portas, se assim o migrante desejar.

Na sequência, na figura 13, trazemos de modo rudimentar e singelo as semelhanças entre o PB e o KA, aproximando a realidade histórica das línguas dessas nações colonizadas, perceptível de modo muito transparente a níveis lexicais. Seleccionamos, portanto, algumas palavras do *Glossário Bon Bagay* que deixassem clara a proximidade entre as línguas. Como apresentado no capítulo 4.5, a noção dessas similitudes pode baixar o nível de ansiedade dos alunos, pode romper algumas barreiras e estabelecer uma dinâmica muito mais produtiva em sala de aula. Na figura 14, apontamos um contraste a nível sintático-morfológico a partir dos estudos de Cursino (2018). Ao citar Zribi-Hertz (2014), a autora destaca que não há em crioulo haitiano flexão de gênero, número e pessoa como ocorre no francês. Ou seja, para o estudante de PLA, falante de KA, será necessário aprender uma morfologia nominal de gênero e número, regras de concordância e de conjugação verbal, alheias em sua língua materna (CURSINO, 2018.p.73). Logo depois, na figura 15, para que o aluno tenha uma ideia dos contextos em que será necessário o uso do PB, indicamos situações cotidianas que

ele poderá vivenciar de maneira muito menos traumática se ele dominar, em certa medida, a língua majoritária.

Nas figuras 16 e 17, visamos atender às solicitações de alguns colaboradores que disseram que alguns conteúdos e vocabulários como: o alfabeto, números, dias da semana e os meses, são importantes para a comunicação no dia a dia.

As páginas seguintes, representadas pelas figuras 18, 19, 20, 21 e 22, são um bloco de informações que são de interesse do público migrante. A figura 18, em que encontramos a página 09 do guia didático, inicia com um pequeno diálogo partindo de algumas expressões formais do cotidiano. O objetivo é não apenas abordar um contexto pautado nas práticas sociais, mas também trazer a informação necessária para que o migrante possa acessar alguns recursos que possibilitam que essas práticas ocorram. É o caso de documentos como CPF que, por exemplo, permitem que o estrangeiro abra contas bancárias, entre outros serviços.

Do bloco de documentação passamos para algumas expressões informais da língua em uso, figura 23. Na página 14 do guia, tentamos aproximar do público leitor deste material, expressões de contextos de produção oral que levem em consideração a língua coloquial, ou seja, trazemos expressões como “pois é” e “né” que na região de Curitiba são muito utilizadas como um questionamento que exige afirmação e/ou confirmação. Sabemos que os materiais didáticos mais usuais, partem da língua normativa padrão e deixam de lado as variações linguísticas regionais, mas que são de extrema relevância, principalmente para aqueles que estão aprendendo uma nova língua e ainda estão desenvolvendo duas habilidades comunicativas. Nessa perspectiva, a figura 24 apresenta vocabulários e formas de dizer as horas em PB, já que é um hábito cotidianamente comum de acontecer.

Em seguida, temos um novo bloco de informações relevantes para os migrantes moradores de Curitiba: o sistema de transporte. Vale ressaltar que todos os diálogos, por nós elaborados, que abrem cada seção são curtos e diretos. A ideia não é promover um uso semelhante aos dos livros didáticos, mas apenas reconhecer o contexto de produção e as formas de expressão mais utilizadas. A partir dessas expressões, surgem os vocabulários e informações mais urgentes para o público migrante. É o caso das figuras 26 e 27 que trazem especificamente como e onde fazer o cartão transporte em Curitiba, além de uma breve explicação por conta dos diversos modelos de cartão que são utilizados por públicos diferentes. Para fechar esse bloco, a figura 28 traz o vocabulário das cores em PB. Embora

exista um sistema de transporte que utiliza códigos numéricos para cada linha de ônibus e que cada um desses veículos possuam um nome, muitos curitibanos se orientam pelas cores de cada ônibus e, com base nas cores, podem até informar em qual região da cidade ele passa. Sendo assim, nada mais necessário do que passar também tais vocabulários para os leitores do guia, que podem vir a utilizar o transporte público de Curitiba.

Outro tema solicitado pelos colaboradores do guia didático foi a questão do sistema de saúde em Curitiba. Para tanto, nas figuras 29 e 30, elaboramos um breve diálogo que poderia ocorrer num postinho de saúde da cidade, bem como o vocabulário sobre as partes do corpo. Na sequência, descrevemos como funciona o Sistema Único de Saúde – SUS e como ele também é um direito do cidadão estrangeiro.

Para finalizar o guia didático, conforme é possível observar nas figuras 31 e 32, optamos por falar um pouco mais da cidade de Curitiba e as opções gratuitas de lazer. Gostaríamos que os migrantes vissem a possibilidade de realizar atividades de lazer e bem-estar. Sabemos, por meio de conversas, que muitos deles pensam apenas no trabalho e poucos saem para fazer um passeio e aproveitar os parques e praças que a cidade oferece. Fazer parte da vida pública da sociedade curitibana, é também aproveitar uma tarde de domingo nos poucos dias ensolarados da cidade. A última página do guia, figura 33, traz uma lista de contatos úteis para o migrante haitiano e a migrante haitiana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos materiais apresentados, percebemos que o ensinar é um dos maiores atos políticos que se possa desenvolver. A partir deste trabalho aprendemos mais a respeito do papel do professor, das inúmeras dificuldades que enfrentamos e enfrentaremos, dos pequenos e grandes desafios, das práticas e das dinâmicas em sala de aula. O mais importante foi perceber que valorizar o conhecimento que o aluno traz consigo, a sua “bagagem”, a sua história, as suas experiências, a sua cultura e a sua língua deve ser o ponto de partida para um ensino realmente eficaz.

É possível perceber a importância das diversas metodologias de ensino e concepções de línguas aplicadas no projeto PBMIH e como ele se mostra um ambiente de ensino e totalmente diferenciado e por que não dizer, inédito. Esse projeto é, de fato, um lugar para pesquisa, extensão e prática, um espaço formador que contribui, não somente para a comunidade acadêmica, como também para toda a sociedade brasileira.

Uma das propostas deste trabalho consistia em verificar se a ICLR pode ser usada como uma ferramenta transversal durante o processo de letramento para os alunos migrantes e refugiados do projeto PBMIH. De fato, como demonstrado no capítulo 3.6, essa abordagem se mostrou eficaz, seja para auxiliar a compreensão do PB baseado no léxico comum entre as línguas PB e KA, seja para ajudar a diminuir a ansiedade dos migrantes diante de textos escritos e, dessa forma, propiciar um ambiente de ensino mais colaborativo e menos hostil.

Pautados ainda na abordagem dos multiletramentos (ROJO, 2009) e *second space* (CAMPANO, 2007), buscamos o apoio dos próprios migrantes e alunos do programa Reingresso-UFPR para a elaboração do guia didático proposto nesta dissertação. Partindo das necessidades deles, do fazer PARA e COM eles, construímos o nosso *second space*, este lugar que está para além da sala de aula (RUANO e CURSINO, 2019), que funcionou como ambiente facilitador do diálogo, local em que buscamos compreender como o outro entende o ensino e a aprendizagem de língua (s). Diante disso, comprovamos a contribuição do migrante para a sociedade brasileira, uma vez que, sem eles, esta pesquisa não teria tido um encaminhamento tão consistente.

Certamente, deixamos algumas lacunas neste trabalho, seja devido ao cenário político brasileiro que, cada vez mais, dificulta o trabalho do pesquisador - com os cortes de bolsas,

falta de incentivos à pesquisa, a precarização das universidades públicas inviabilizando a dedicação exclusiva aos estudos por parte dos pesquisadores - como é o meu caso e de inúmeros outros. Seja pela pandemia da Covid-19 que limitou os acessos aos espaços de pesquisa e abalou o socioemocional de toda humanidade.

Infelizmente, não foi possível testar nosso guia didático em sala de aula, nem mesmo estendê-lo a outros públicos para verificar como se dá sua aplicabilidade em mais de um contexto de ensino-aprendizagem. Esperamos que trabalhos futuros o façam.

Gostaríamos que o material elaborado por todos nós, mesmo sem pretensões de ser específico para a sala de aula, chegue nas mãos dos que mais precisam dele e que, de algum modo, possa colaborar para que o público migrante dê seus primeiros passos no país de acolhimento.

Reforçamos, portanto, a necessidade de realização de mais pesquisas nesse cenário de migração já que muitas são as questões a serem ainda respondidas e que há principalmente muito a ser trabalhado no âmbito político, social e plurilíngue.

Corroborando nossa reflexão, as palavras de Zilda Arns²², médica sanitária, formada pela UFPR e fundadora da Pastoral da Criança: “nunca se deve complicar o que pode ser feito de maneira simples”. E de forma simples, sem enxergarmos o público migrante pela falta (DINIZ e NEVES, 2018), possamos construir ferramentas para que eles se tornem parte da nossa já heterogênea sociedade brasileira levando em consideração a educação do entorno (MAHER, 2007) para que possamos entender que devemos respeitá-los, para então inseri-los acolhê-los de fato.

²² Zilda Arns foi uma das vítimas do terremoto de 12 de janeiro de 2010 no Haiti.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR) / UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). Refúgio em números. Brasília: ACNUR Brasil, 2019. Relatório. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf. Acesso em 12/08/2019.

ALBUQUERQUE, J.; GABRIEL, M.; ANUNCIAÇÃO, R. de. **O papel do entorno no acolhimento e na integração de populações migrantes para o exercício pleno da cidadania**. In: GEDIEL, J. A.; GODOY, G. (Orgs.). Refúgio e hospitalidade. Curitiba: Kairós, 2016.

ANDREOTTI, V. et al. **Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education**. Decolonization: Indigeneity, Education & Society, v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015. Disponível em: <https://decolonialfuturesnet.files.wordpress.com/2018/02/mapping-decolonization-he.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. **Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

_____. **A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento**. Revista X, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-36, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341/36627>. Acesso em: 24 abr. 2018.

ANÇÃ, M. H. **Língua portuguesa em novos públicos**. Saber (e) Educar, n. 13, p. 71-87, 2008.

BAGNO, M. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

SOCIOLINGUISTICA, SÃO PAULO (BRASIL), PARABOLA, 529 PAGES¹⁰³.

BAXTER, A.; LUCCHESI, D. **A relevância dos processos de pidginização e criouliização na formação da língua portuguesa no Brasil**. In: Estudos Linguísticos e Literários. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1997.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000911713&opt=4>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. **Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo**: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER et al (orgs.). Migrações Sul-Sul. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018, p. 712-726.

BERMÚDEZ, M. A. O. **Siempre me olvido de tocar la campaniña**: a presença da intercompreensão entre duas línguas próximas e a negociação de significado. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Práticas Escolares) São Leopoldo, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6091/Mar%c3%ada%20Alejandra%20Oliveira%20Berm%c3%badez_.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 21 nov. 2020.

Bon Bagay [e-book]: Glosè Kreyòl - Ayisyen-Pòtigè - Kreyòl Ayisyen = Bon Bagay: Glossário Português-Crioulo Haitiano – Crioulo Haitiano- Português / orgs. Marília Lima Pimentel Cotinguiba, Geraldo Castro Cotinguiba e Pedro Ivo Silveira Andretta. – Porto Velho, RO: Temática, 2018.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

CABETE, M. A. **O processo de ensino aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CAISSE, P. T. **A vitalidade linguística dos crioulos do Haiti e da Luisiana: os limites da política e das atitudes linguísticas**. 2012. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2012.

CAMPANO, G. (2007). **Immigrant Students and Literacy: Reading, Wrinting and Remembering**. Nova York: Teachers College Press.

CAMPOS, C. M. **A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistência no Sul do Brasil**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2006.

CANAGARAJAH, S.. **Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition**. The Modern Language Journal, v. 91, p. 923-939. 2007

CANCLINI, N.G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4 ed. 7. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CANDELIER, M.; CAMILLERI-GRIMA, A.; CASTELLOTTI, V.; MEISSNER, F.-J.; (2007). *Carap - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : CELV – Conseil de l’Europe.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-251.

CIA. Central Intelligence Agency. Disponível em: <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/ha.html>. Dados de 2016. Acesso 01/11/2020.

COSTA, G. **Memória da chegada de imigrantes haitianos a Manaus, 2010-2014**: presença da Pastoral do Migrante. São Paulo: CEM, 2016. (Cadernos de Migração, n. 8)

COUTO, K. C. D. **Relações históricas entre Brasil e o Caribe: O caso dos imigrantes haitianos**. Revista Brasileira do Caribe, São Luís, MA, Brasil, v. 19, n. 37, jul./dez. 2018

CURSINO, C. A. **A relação entre as classes acionais, definitude do objeto e telicidade do predicado na interpretação temporal de passado no crioulo haitiano**. Dissertação

(Mestrado) Programa de Pós-graduação em Letras - Área de concentração Estudos Linguísticos- Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2018.

CURSINO, C. A.; ALBUQUERQUE, J.; FIGUEIREDO SILVA, M. C.; GABRIEL, M.; ANUNCIAÇÃO, R. M. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. In RUANO, B. P.; SANTOS, J. P.; SALTINI, L. M. L. **Curso de Português como Língua Estrangeira no CELIN- UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Ed. UFPR, 2016, p. 317-334.

DAHER, F. S.; *et al.* **Português Brasileiro para Migração Humanitária: Um projeto de extensão universitária**. Revista Digital de Políticas Linguísticas. Año 13, Volumen 13, noviembre 2020. ISSN 1853-3256

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. de O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. In: BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (orgs). Revista X – **dossiê “Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens”**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2018. P. 87-110

FERREIRA, L. G. **Política linguística: a historiografia da oferta de línguas estrangeiras no Brasil e a Intercompreensão como ferramenta de valorização do plurilinguismo**. 2018. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Letras - Área de concentração Estudos Linguísticos- Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2018.

FIGUEIREDO, E. **O Haiti: história, literatura, cultura**. Revista Brasileira do Caribe, Goiânia, v. 6, n. 12, jan./jun, 2006.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**. Trad.do francês por Lúcia Cherem e Suzete Bornato. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.

GABRIEL, M.; ALBUQUERQUE, J. I. A. de; BORDINI, M. I. S. **Conjunturas políticas em contexto de migração e refúgio: um olhar glotopolítico**. ReVEL. vol. 18, n. 35, 2020. [www.revel.inf.br]

GABRIEL, M., ALBUQUERQUE, J. I. A. de (No Prelo). **Momentos Críticos: Formação Informada no Ensino-Aprendizagem de PLA em Contexto de Migração Forçada**. Fórum Linguístico. Universidade Federal de Santa Catarina.

GARCÍA, O. e WEI, L. **The Translanguaging Turn and Its Impact**. In _____. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, p. 19 - 44, 2014.

GAZETA DO POVO: Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/curitiba/saiba-quais-supermercados-de-curitiba-entregam-as-compras-em-casa-7bnkfj0n9pvqvon0lxjddeq5j> Acesso em: 02. Mai. 2019.

GEDIEL, J. A. P.; FRIEDRICH, T. S. **Movimentos, memórias e refúgio: Ensaio sobre as boas práticas da Cátedra Sergio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná**. Curitiba: InVerso, 2020.

GROSSO, M. J. R. **Língua de acolhimento, língua de integração**. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9,n.2, p. 61-77, 2010.

JORDÃO, C. M. **A língua inglesa como commodity: Direito ou obrigação de todos?** Conhecimento local e conhecimento universal, v.3, n. 1, p. 272-295, 2004.

_____. **A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência**. *Letras & Letras*, v. 26, n. 2, 21 mar. 2010.

_____; FOGAÇA, F. C. **Ensino de inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido**. *Revista Línguas & Letras*, v. 08, n. 14, p. 79-105, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58.

_____, ASSIS, Juliana A. (org.) **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

KLEIN, H. G.; STEGMANN, T. D. **EurocomRom – Die sieben Siebe : Romanische Sprachen sofort**. Aachen: Shaker-Verlag, 2000

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?:** desafios glotopolíticos contemporâneos. 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

LÍNGUA DE ACOLHIMENTO. In: CAVALCANTI, L. et al. (org.). **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 434-437.

LOPEZ, A. P. de A.; DINIZ, L. R. A. **Iniciativas jurídicas e acadêmicas para o acolhimento no Brasil de deslocados forçados**. Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira, Brasília, Edição especial n. 9. 2018.

_____. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MAHER, T. M. **A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo**. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MARQUES, P. M. **Outras estórias haitianas: educação, resistência e esperança no mais desconhecido dos países latino-americanos**. REBELA, v. 2, n. 1, jun. 2012.

MEISSNER, F. J.; MEISSNER, C.; KLEIN, H. G.; STEGMANN, T.; **EuroComRom - Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ: Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension**. Aachen: Shaker Verlag, 1999.

MIGNOLO, W. D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Caderno de Letras da UFF. Dossiê Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287 - 324, 2008b.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado**. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

_____. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 1a. ed. v. 1. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada?** In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada: perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS (OBMigra). **Composição do Ministério do Trabalho e Emprego**. 2016. Disponível em: <http://acesso.mte.gov.br/obmigra/ministerio-do-trabalho-e-emprego.htm>. Acesso em: 10 jan. 2021.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS (OBMigra). **Resumo Executivo. Relatório Anual 2018**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes-obmigra/resumo-executivo.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

OLIVEIRA, T. A. et al. **Pode entrar**. São Paulo: [s. l.], 2015. Disponível em: http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode_Entrar_ACNUR2015.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

OLIVEIRA, G. M.; SILVA, J. I. **Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos?** In: Gragoatá, v. 22, n. 42. 2017. pp 131-153.

OLMO, F. C.; ESCUDÉ, P. **Intercompreensão: a chave para as línguas**. 1ª ed. São Paulo. Parábola, 2019.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, A. **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PIMENTEL, M; CONTIGUIBA, G.; RIBEIRO, A. **O crioulo haitiano e seu reconhecimento político**. In: Universitas Relações Internacionais. Brasília: v. 14, nº 1, p.31-40, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/copa-do-mundo-gerou-20-mil-empregos-em-curitiba/32891>. Acesso em: 20 jun 2020.

ROCHA, S. **O poder da linguagem na era Vargas: o abasileiramento do imigrante**. (2004). Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/O%20PODER%20DA%20LINGUAGEM%20NA%20ERA%20VARGAS%20O%20ABRASILEIRAMENTO%20DO%20IMIGRANTE.pdf.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. **Francês, crioulo e vodu: a relação entre língua e religião no Haiti**. 2008. 259 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUANO, B. P.; OLMO, F. C. del; ALMEIDA, M. R. A implementação da formação de professores de PLE na UFPR: Percurso e práticas nos eixos da extensão, da pesquisa e do ensino. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (orgs.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020.

RUANO, B. P. **Programa Reingresso-UFPR - aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento**. Curitiba, 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

RUANO, B. P.; CURSINO, C. A. **Multiletramentos e o *second space* no ensino-aprendizagem de PLAc: da teoria à prática**. In *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo* / Luciene Corrêa Ferreira... [et al.], organizadores. – Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

RUANO, B. P.; PERETI, E.; GRAHL, J. A. P. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social. In: RUANO, B. P.; SANTOS, J. M. P.; SALTINI, L. M. L (orgs.) **Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Editora UFPR, 2016. P. 287-316.

RUANO, B.; CURSINO, C. **Português brasileiro como língua de acolhimento**. In: Anais I Congresso Internacional de Estudos em Linguagem. Ponta Grossa, 2015.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno, 1ª. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VAILATTI, T. F.; OLMO, F. C. del. **A Intercompreensão como ferramenta didática para o ensino do Português Brasileiro no PBMIH**. Letra Magna. Revista de Divulgação

Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 14 – n. 23 – 2º Semestre – 2018 – ISSN 1807-5193.

Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura
Ano 14 - n.23 – 2º Semestre – 2018 – ISSN 1807-5193

VALENTE, S. **Convergências e diferenças no ensino da Intercompreensão e do Francês Língua Estrangeira (FLE): concepção de material pedagógico e experiência em contexto brasileiro**. 2015. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Letras, Área de concentração Estudos Linguísticos, percurso internacional Grenoble-Curitiba)-(Master 2 Sciences du langage, spécialité Français langage étrangère (à finalité professionnelle), parcours international Grenoble-Curitiba).

ZETTER, R. **Protection in crisis: forced migration and protection in a global era**. Washington, DC: Migration Policy Institute, 2015. Disponível em: <<http://www.migrationpolicy.org/research/protection-crisis-forced-migration-and-protection-global-era>> Acesso em 27/05/2020

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.