

IMPLANTANDO PLAC EM CAICÓ/RN: o ensino de língua portuguesa para refugiados venezuelanos

DEPOYING PHL IN CAICÓ/RN: Portuguese language teaching for Venezuelan refugees

Márcia Rejane de Oliveira¹ - UFRN

RESUMO

Com o recente aumento do fluxo de entrada de imigrantes refugiados no Brasil, surgiu, nos últimos anos, neste país, um processo pelo qual a língua portuguesa passou a ser uma necessidade de várias pessoas que aqui vieram pedir asilo ou refúgio. Este trabalho tem o intuito de mostrar, por meio de um breve relato de experiência, a realização de um curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), oferecido a um grupo de refugiados venezuelanos acolhidos pela ONG SOS Aldeias Infantis, em Caicó/RN. Nosso principal objetivo foi mostrar alguns métodos e atividades usadas, além das principais dificuldades encontradas nesta ação. Para Gomes de Matos (2014), professores podem praticar simples ações positivas que os transformem em agentes humanizadores, tais como conhecer as histórias, as expectativas e os desejos dos seus alunos. Tomando como base esta Linguística da Paz, vimos que, de fato, a dimensão afetiva dos seres discursivos envolvidos no processo teve um rol importante para o sucesso deste projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua de Acolhimento; Linguística da Paz Aplicada; Projeto SOS Português & Aldeias Infantis.

ABSTRACT

With the recent increase in the flow of refugee immigrants to Brazil, a process has emerged in recent years in this country whereby the Portuguese language has become a necessity for several people who came here to seek asylum or refuge. This research paper aims to show, through a brief experience report, the realization of a Portuguese course as a host language, offered to a group of Venezuelan refugees hosted by the NGO SOS Aldeias Infantis, in Caicó - RN. Our main objective was to show some of the methods and activities used, besides the main difficulties found in this action. According to Gomes de Matos (2014), teachers can practice simple positive actions that make them humanizing agents, such as knowing their students' stories, expectations, and desires. Based on this Peace Linguistics, we saw that, in fact, the affective dimension of the discursive beings involved in the process played an important role in the success of this project.

KEYWORDS: Portuguese as a Host Language; Applied Peace Linguistics; SOS Português e Aldeias Infantis Project.

DOI: 10.21920/recei72019515576585

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72019515576585>

¹Pós-Doutora pela University of Toronto. Professora do quadro docente fixo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), campi de Currais Novos. E-mail: marciarejane.1@gmail.com / ORCID: <http://orcid.org/4440000-02-5642-6049>

INTRODUÇÃO

Na atualidade, parecem ser cada vez mais frequentes os fluxos migratórios. Seja à procura de trabalho, procurando melhores condições de vida, ou até mesmo fugindo da guerra e da fome. A imigração de pessoas ao redor do mundo passa a ser uma realidade a qual se exige tanto dos cidadãos que migram como também daqueles cidadãos que acolhem os que chegam às suas terras.

O Brasil se tornou, na última década, ponto de chegada de povos de línguas e culturas tão diversas quanto distantes uma das outras, mas que compartilham de uma mesma necessidade: uma terra que os acolha com trabalho e segurança. São haitianos fugindo de um terremoto ocorrido em 2010, nigerianos perseguidos por milícias terroristas como o Boko Haram, sírios expatriados de sua nação, em guerra desde 2011, e acuados pelo autodenominado Estado Islâmico, congolezes vindos de um território dividido em dois países por conflitos violentos, colombianos fugindo da guerra do narcotráfico (AMADO, 2016, p. 69).

Desde 2017, temos no Brasil um fluxo significativo de venezuelanos, adultos e crianças, que cruzam as fronteiras situadas no norte do nosso país e que estão fugindo desesperados da fome, da hiperinflação e da miséria que assola o país sul-americano vizinho na atualidade. Segundo o último relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), no total, 33.866 pessoas solicitaram o reconhecimento da condição de refugiado no Brasil em 2017. Os venezuelanos representam mais da metade dos pedidos realizados, com 17.865 solicitações. Na sequência estão os cubanos (2.373), os haitianos (2.362) e os angolanos (2.036). Os estados com mais pedidos de refúgio são Roraima (15.955), São Paulo (9.591) e Amazonas (2.864), segundo dados da Polícia Federal.

Estes imigrantes, na sua grande maioria, quando aqui chegam ao nosso país, possuem pouco ou nulo conhecimento do idioma português. Devido a esse fato, sentem a necessidade imediata de aprendê-lo. No entanto, como ressalva Amado (2016), o ensino do português não é prioridade das esferas governamentais, estaduais ou municipais, por isso esta tarefa fica sob a responsabilidade de Organizações Não Governamentais (ONGs) e Associações Sem Fins Lucrativos (ASFL), quando não ficam a cargo de pessoas que, de maneira voluntária, se sensibilizam com a causa humanitária.

Este artigo tem, portanto, a finalidade de relatar a experiência de um curso de extensão e voluntariado feito em parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a ONG SOS Aldeias Infantis, da cidade de Caicó, no estado do Rio Grande do Norte (RN). O curso, chamado de 'SOS Português & Aldeias Infantis', teve em sua fase inicial a duração de 20 horas e ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2018. Na segunda e na terceira edições, tiveram 25 horas cada, embora a intenção era que nestas últimas fossem cursos de 45 horas².

Como proposta para as nossas atividades, tentamos ao máximo trabalhar aquelas nas quais o vocabulário ensinado e os temas culturais abordados em sala estivessem contextualizados com ações e sentimentos positivos como encorajamento, persistência, tolerância. Nossa intenção era a de contribuir de maneira positiva não só com o aprendizado de português para estes alunos imigrantes, mas também de colocar em prática ações humanizadoras de linguagem que lhes

²Por conta da crise orçamentária nas Universidades Federais, o nosso projeto teve que reduzir a quantidade de viagens da cidade de Currais Novos a Caicó, ambas no Rio Grande do Norte.

trouxessem alguma motivação diante das tantas adversidades as quais se deparavam/deparam no nosso país. Assim como afirma Kaneoya (2016, p. 139), “em termos educacionais, ao ensinar uma língua estrangeira na atualidade se deve levar em consideração que há valores universais como a preservação da vida, da paz e da justiça”. Alguns autores manifestam também a importância de

[...] ouvir as histórias dos participantes e considerar as emoções como partes do processo de ensinar e aprender línguas são ações coerentes com esta perspectiva, já que emoções são propulsoras de mudanças e estão intimamente relacionadas ao ensino, que deve ser construído como um espaço de acolhimento e de pertencimento pessoal (BARCELOS, apud KANEOYA, p. 139).

Nessa perspectiva, nada mais adequado do que pensar que a formação do professor de línguas deva ir a uma direção que o convença do seu rol de agente humanizador, promovendo a sua autoestima e a capacidade de dialogar para o bem, além de desenvolver a compreensão do seu papel de promotor da interculturalidade e da criatividade. Para Gomes de Matos (2014, p. 415), “professores podem praticar simples ações positivas que os transformem em agentes humanizadores tais como conhecer as histórias, expectativas e desejos dos seus alunos”. Outras ações como convidar os alunos para as interações em sala de aula, incentivar que trabalhos sejam feitos em grupos, reconhecer publicamente a importância de cada um no grupo, valorizar o conhecimento prévio dos seus discípulos sobre a língua, aprender e ensinar para a diversidade devem ser também pensadas pelo professor como prática frequente no seu processo de ensino.

Tomando como base esta Cultura da Paz e Linguística da Paz Aplicada, tentamos envolver todo o nosso projeto, inculcando - desde os professores voluntários aos alunos imigrantes inscritos no curso - valores como respeito e tolerância e ainda mostrando-lhes, desde uma ótica positiva, a vantagem de acreditar em nós mesmos e de lutarmos por um mundo melhor.

A LÍNGUA COMO FERRAMENTA DE INSERÇÃO SOCIAL E A DESIGNAÇÃO DO TERMO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

A aprendizagem da língua portuguesa é condição primordial na procura da inclusão social dos cidadãos estrangeiros que chegam ao nosso país. Segundo Leal e Sánchez (2014), na Europa, a aquisição de um nível A2 - segundo o Quadro Europeu Comum de Referência - é fator indispensável para que o imigrante possa ascender à cidadania, conhecer os seus direitos e deveres e até mesmo possui nacionalidade europeia ou ser autorizado a ter residência permanente. Não ter conhecimento da língua portuguesa torna, portanto, o imigrante mais vulnerável e dependente, com dificuldades de inclusão e de se estabelecer no país de acolhimento.

Há autores que vão além e discursam sobre identidades coletivas, quando se referem à língua como fator de inserção social:

A permeabilidade de uma fronteira imaginada pressupõe que o indivíduo, portador de símbolos identitários coletivos, que dizem respeito à sociedade de onde vem, se aproprie de distintivos característicos da nova comunidade, aquela que está do outro lado da fronteira. Desta forma, é possível que ele transpasse as barreiras socioculturais e encontre o seu espaço na interseção com o outro (PEREIRA; COSTA, 2016, p. 121).

Uma das maiores necessidades vinculadas a estes imigrantes que procuram o nosso país relaciona-se principalmente com as destrezas da oralidade em situações da vida quotidiana e que necessitam ser aprendidas. A aquisição da competência comunicativa em língua portuguesa surge então como um fator que ajuda o imigrante no seu acesso à escolaridade, à vida laboral e aos restantes dos direitos assegurados pela sociedade.

Portanto, quando falamos deste ponto de vista social da língua ligado a situações de refúgio, falamos mais precisamente de 'língua de acolhimento'. Segundo Pereira (2017), a expressão 'língua de acolhimento' surge no contexto português após o aumento dos movimentos migratórios ocorridos em Portugal ao redor dos anos 2000, no qual autores como Ançã (2003) defenderam o uso da designação por meio de uma tradução emprestada de outros como Lüdi e Py (1986). Para Amado (2017), o conceito de língua de acolhimento transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro com a intenção de permanecerem nesse lugar.

Os estudos sobre Português como Língua de Acolhimento (PLAc), ou ainda chamado língua de inclusão para outros autores, é de fato algo muito recente no Brasil e está em evidência desde que começaram os pedidos de refúgio de sírios e haitianos no início desta década. Ao contrário do nosso país, em Portugal, os estudos de língua de acolhimento já são uma realidade bem implantada nas universidades e há diversos estudos e pesquisas de grande peso neste país europeu. Além disto, o governo português, assim como em outros países da Europa, tem executado durante as últimas décadas dois programas importantes que são o Português Língua Não Materna (PLNM), direcionado a estudantes do estudo regular e em idade escolar, e o Português Para Todos (PPT), voltado exclusivamente para um público-alvo adulto.

Enquanto não temos à nossa disposição programas desenvolvidos por políticas de integração aqui no Brasil como os que já são oferecidos em Portugal, vamos timidamente avançando em projetos de extensão e pesquisa nas universidades que buscam atender, pelo menos de forma emergencial, aos principais problemas relacionados com esta grande novidade que é o ensino de português como língua de acolhimento.

Entre os problemas que falamos, alguns estão relacionados com a falta de materiais específicos e com a falta também de um maior embasamento teórico e acadêmico sobre o assunto, em que se discutam, por exemplo, enfoques para se trabalhar com o público-alvo. Na próxima seção, falaremos sobre alguns detalhes do nosso projeto SOS Português & Aldeias Infantis que, dadas as enormes dificuldades de um projeto iniciante como as que elencamos acima, teve um enorme sucesso entre os envolvidos e nos deixou bastante entusiasmados para prosseguir com outras edições.

O PROJETO DE EXTENSÃO E DE VOLUNTARIADO SOS PORTUGUÊS & ALDEIAS INFANTIS

Primeira edição do projeto (2018.2)

Assim como muitas cidades do Brasil, a cidade de Caicó, no interior do RN, foi escolhida para um projeto federal de interiorização de acolhimento de venezuelanos que se encontram em situação de refúgio no país. Nesta cidade, um total de 68 pessoas, entre adultos e crianças, foram acolhidas pela ONG SOS Aldeias Infantis, ONG que atua há mais de cinco décadas no Brasil e em vários países do mundo.

Nem todos os 68 venezuelanos participaram do nosso projeto, pois alguns deles já se encontravam trabalhando e não puderam se inscrever nas nossas atividades, além de outros que acreditavam já terem conhecimentos linguísticos suficientes pelo fato de estarem há mais tempo no Brasil³. Cabe dizer que a maior parte dos alunos inscritos nas nossas atividades foi composta por mulheres e a faixa etária das crianças assistidas foi de 3 e 4 anos de idade, pelo fato das crianças com idades maiores estarem matriculadas em escolas no mesmo horário do nosso curso. Assim, tivemos na turma de adultos 21 alunos, e a turma infantil foi composta por 16 crianças.

Sob nossa coordenação, o projeto intitulado SOS Português & Aldeias Infantis teve no seu total a colaboração de 8 voluntários, todos alunos provenientes da Licenciatura em Letras do campi da UFRN de Currais Novos. Deste total de graduandos, 6 eram oriundos da Licenciatura em Língua Espanhola, enquanto 2 eram oriundos da Licenciatura em Língua Portuguesa. Não houve precisamente uma seleção para atuar no referido projeto, fizemos apenas anúncios nos corredores e salas da faculdade de Letras da UFRN, chamando pessoas interessadas em participar como voluntárias. As sete primeiras pessoas que nos procuraram foram as que recebemos animados para compor o grupo de voluntários. Mal sabíamos que logo apareceriam dezenas mais de interessados e que, infelizmente, não teríamos como aceitá-los.

A escolha por não realizar uma seleção mais formal foi justamente por falta de tempo, já que tudo aconteceu muito rápido. A partir do momento que soubemos da vinda de imigrantes ao estado do Rio Grande do Norte e que estes permaneceriam por um período de três meses, vimos que teríamos que arregaçar as mangas e trabalhar contra o tempo para que saísse algo satisfatório. Tivemos que escrever o projeto na plataforma SIGAA, levá-lo à plenária do Departamento para ser aprovado e, conseqüentemente, ser posto em execução, fazer cadastro das viagens como atividades de campo e, além disto, reservar um carro com capacidade para todos os voluntários viajarem. A cidade de Caicó fica a 86,5 quilômetros de Currais Novos, sendo aproximadamente 50 minutos de viagem.

As aulas do curso SOS Português & Aldeias Infantis aconteceram todas as terças e quintas, entre os meses de outubro, novembro e começo de dezembro, com planejamentos semanais nas segundas-feiras, sempre com duas horas de duração.

A maior dificuldade foi, sem sombra de dúvidas, as atividades realizadas com as crianças, por não dispormos de um pedagogo no projeto que melhor nos orientasse em algumas atividades, como também encontramos na idade delas um labor extremamente complexo: antes de começar o projeto fomos informados pela coordenação da ONG que a idade das crianças seria entre 7 a 10 anos, mas quando chegamos lá no primeiro dia de aula tivemos a surpresa de que a idade real era de 3 e 4 anos. Este mal entendido nos trouxe uma verdadeira dor de cabeça não só no primeiro momento, mas também nas primeiras aulas, pois tivemos que nos desfazer das aulas já planejadas e improvisar atividades que melhor se encaixassem na referida faixa etária infantil.

Quanto aos adultos, priorizamos atividades com estratégias comunicativas que melhor correspondessem à vida cotidiana dos envolvidos, como atividades orais e escritas relacionadas com a solicitação de informações, por exemplo, as de pedir conselhos, de como solicitar emprego etc. Muitas das alunas matriculadas aproveitavam ainda a oportunidade e nos traziam atividades escolares dos seus filhos para que tirássemos algumas dúvidas que elas tinham ou também as ajudássemos a responder.

Não tivemos um material único a ser trabalhado no curso. Nesta primeira edição, ainda chegamos a utilizar algumas atividades do manual Avenida Brasil 1, da editora EPU, porém vimos a limitação deste tipo de manual para o nosso público e, por isto, na maioria das vezes, escolhemos elaborar o nosso próprio material utilizando textos autênticos (textos jornalísticos,

³ Muitos chegaram a ficar semanas ou meses em cidades brasileiras fronteiriças com a Venezuela.

panfletos publicitários, músicas etc.) para uma melhor qualidade das nossas atividades em sala de aula. Embora evitássemos ao máximo trabalhar uma gramática que não estivesse contextualizada com os assuntos culturais planejados, foi nesta e também foram nas outras edições do curso muitos os questionamentos e as solicitações por parte dos venezuelanos para que explicássemos certas regras gramaticais que muitas vezes não se relacionavam com as temáticas mostradas em sala.

Com o término do semestre acadêmico, também tivemos que finalizar o nosso projeto sem ter a certeza se iríamos dar continuidade a ele no ano seguinte, dada a saída constante de alunos do programa da SOS Aldeias Infantis. Chegamos a realizar uma celebração, na qual foram entregues certificados a todos os adultos que ficaram até o término do curso.

Segunda e terceira edição do projeto

Não poderíamos trabalhar na segunda e terceira edições com o amadorismo com que fizemos na primeira, então começamos a fazer planejamentos acompanhados de leituras sobre o ensino de PLAc, como uma forma de nos aperfeiçoar e conhecer mais sobre o tema. Vimos que esta era de fato uma área muito recente a ser abordada no Brasil, mas que por sorte já havia algumas publicações que nos dariam uma base, uma estrutura em que nos sustentar.

Então nossos planejamentos continuaram ocorrendo todas as segundas-feiras, enquanto que as aulas passaram a ser ministradas todas as terças-feiras. No início da segunda edição, tivemos novos bolsistas (1 remunerado e 8 voluntários), já que os anteriores não se interessaram em seguir no projeto. Os novos bolsistas seguiram na terceira edição do projeto, e as atividades de aperfeiçoamento também seguiram sendo fundamentais para eles, ocorrendo todas as segundas-feiras.

Na segunda edição, tivemos um quantitativo de 16 adultos inscritos e 9 crianças. Ao contrário da primeira, na segunda edição, a faixa etária das crianças era mais diversificada, pois apareceram alunos de 5, 7 e 9 anos de idade. A dificuldade maior ainda foi a constante entrada e saída de alunos do Programa. Nunca sabíamos o que nos aguardava a cada terça-feira, se teríamos 1 ou 2 alunos novos e qual seria o nível de compreensão do português destes novatos.

Também não pudemos realizar o curso por níveis de proficiência diferentes, dado que nosso conhecimento de PLAc ainda era recente e não tínhamos experiência para realizar testes de níveis com certa autoridade. Além disso, mesmo que pudéssemos dividir os alunos por proficiência, não poderíamos fazê-lo por questões de espaço. Nunca tivemos a disponibilidade de mais de uma sala. Na primeira edição, nossas aulas foram dadas em uma sala disponibilizada na sede da ONG Aldeias Infantis da cidade de Caicó, enquanto que na segunda e terceira edições passamos a dar as aulas em uma sala do campi da UFRN de Caicó, onde havia sem dúvidas uma melhor infraestrutura do que no primeiro espaço conseguido.

Devido ao contingenciamento anunciado pelo Governo Federal de uma forma inesperada, a universidade teve que suspender as nossas atividades, alegando não poder pagar a gasolina do carro que viajávamos. Portanto, ao invés de 45 horas, foram dadas apenas 25 horas de curso.

Já na terceira edição, realizada por meio de muita insistência da coordenadora do projeto às autoridades administrativas da UFRN, conseguimos que esta acontecesse com a condição feita desde o princípio de que nosso curso fosse de 25 horas como no semestre anterior, e não as 45 horas que havíamos planejado no plano de curso. O contingenciamento seguia ocorrendo e já acreditávamos ser um milagre que a universidade seguisse apoiando o nosso projeto, então aceitamos muito felizes os dias de viagem que nos foram dados para a realização do curso.

Nesta terceira edição, foram inscritos 11 alunos adultos e 8 crianças. Destes 11 adultos, a maior parte ainda era a de inscritos do semestre anterior, portanto o que fizemos foi começar o curso com revisões de atividades e seguimento de outras que estavam programadas para a segunda edição.

Embora acreditássemos que trabalhávamos mais confiantes nestas segunda e terceira edições do projeto, sabíamos que éramos principiantes na área de Português como Segunda Língua, precisamente em Português como Língua de Acolhimento. Assim, não deixamos as leituras de lado em nenhum momento e seguíamos com o método que percebemos funcionar bem nas nossas aulas: o da Linguística da Paz Aplicada.

Por questões de espaço, não podemos nos estender muito sobre modelos de atividades que realizamos durante estas três edições do SOS Português & Aldeias Infantis. Iremos, então, apenas descrever algumas das atividades realizadas e que tiveram muito sucesso na prática entre os nossos aprendizes de português.

Exemplo de atividade 1

Uma atividade que consideramos ter tido bastante sucesso ao realizá-la foi sobre elogios e qualidades, pois fizemos uma dinâmica de jogo na qual todos os alunos participaram. O objetivo de tal atividade era também, de um modo geral, igual ao objetivo do curso, ou seja, o de promover o uso de uma linguagem humanizadora em sala de aula por meio da aprendizagem de expressões de elogio e encorajamento⁴.

Começamos a aula com as seguintes perguntas: O que é um elogio? Você já elogiou alguém hoje? Já foi elogiado/a? Gosta de receber o elogio de alguém? Foi importante frisar a diferença entre o termo elogio e os termos hispânicos elogio, cumplido e piropo.

Dando sequência a atividade, perguntamos a eles quais palavras ou expressões deveríamos usar quando alguém estivesse desanimado, triste, querendo desistir de alguma meta etc. Colocamos algumas destas expressões no quadro branco e perguntamos quais eles gostariam que alguém os dissesse naquele dia e o porquê daquela escolha.

Para encerrar e enfatizar ainda mais o conteúdo, colocamos em plaquinhas de cartolina o seguinte dizer incompleto: “Você é a pessoa mais _____ que conheço”. Então, eles deveriam se dirigir a qualquer um dos colegas presentes, usando de qualidades positivas mostradas no quadro para completar a oração que lhes fora designada (antes tivemos de explicar o significado daquelas palavras que não conheciam: simpática, corajosa, resiliente, bonita, inteligente, esperta, paciente, animada, positiva, alegre etc.).

Nesta atividade, o que pretendíamos fazer era o que Gomes de Matos considerava “aprender a considerar problemas comunicacionais cotidianos como resolução criativa de problemas, com base numa percepção positiva de conflito e uma firme vontade de aprender a transformar situações conflituosas em experiências humanizadoras” (GOMES DE MATOS, 2004, p. 190).

Exemplo de atividade 2

Observamos em algumas aulas de conversação que entre os alunos havia certas brincadeiras de mau gosto para aqueles que vinham de áreas rurais ou bairros periféricos de

⁴ Sabíamos da difícil questão de adaptação dos venezuelanos na ONG, pois eles tinham que conviver em uma só casa com três a quatro famílias, pessoas que sequer conheciam antes de vir morar em Caicó/RN. Sabíamos que havia conflitos entre eles, o que era absolutamente normal, dadas as condições de infraestruturas a que eram submetidos.

idades maiores. Ou seja, aquele vindo de Caracas e oriundo de um bairro classe média da Venezuela era a ‘última Coca-Cola do deserto’ ou ‘a última bolacha do pacote’, termos que chegamos a ensiná-los nesta aula e que eles passaram a usá-los com muita graça.

Guiados pela Comunicação Promotora da Paz, de Gomes de Matos, decidimos dar uma aula sobre estereótipos e respeito às diferenças. Mostramos, por meio de um mapa brasileiro, as várias regiões brasileiras e as várias imagens estereotipadas que sofrem os nordestinos, cariocas, pessoas que moram no sul do país etc. Eles fizeram uma comparação do Brasil com a realidade venezuelana, comentando os estereótipos que existem no país vizinho. Ao final, perguntamos aos presentes que tipo de imagem poderia ter na atualidade os brasileiros a respeito dos venezuelanos que vieram em situação de refúgio no Brasil. Eles não demoraram em responder e respostas como “vagabundos”, “mortos de fome”, “ladrões” foram unânimes entre o grupo de alunos presentes na aula⁵. Respaldados, então, por um discurso de empatia e respeito ao próximo e às diferenças culturais, ensinamos neste dia a expressar simpatia e antipatia a algo, além de usar léxico e estruturas sintáticas de comparação.

Exemplo de atividade 3

Pensando nos Atos de Fala Positivos, mencionados por Gomes de Matos (2004), realizamos uma aula apenas pensada para situações de como saber agradecer a alguém, aprovar alguma iniciativa e elogiar o desempenho de uma pessoa. Assim, propomos várias simulações que retratassem situações como a de, por exemplo, uma suposta fila para usar o banheiro, em que um deles pedisse gentilmente ao companheiro que estivesse em primeiro lugar da fila para usar o banheiro antes com motivo de não chegar atrasado a uma entrevista de trabalho e, como consequência disto, agradecer pelo favor concedido⁶.

Outra situação que propomos uma simulação foi a de elogiar um colega por este ter conseguido um trabalho temporário. O outro aluno participante da simulação também deveria contribuir com a comunicação da paz usando um léxico composto por palavras e termos de agradecimento. Sabíamos que a questão laboral era uma das mais importantes para os nossos alunos, portanto incentivá-los a estar contentes com as conquistas dos seus compatriotas e a estarem confiantes em conseguirem trabalho no Brasil era uma das nossas metas.

Nesta aula, termos como “Por gentileza, você poderia...?”, “Meus parabéns pela conquista”, “Muito obrigado/a” foram amplamente usados em diversas simulações propostas que tinham como objetivo promover entre os nossos aprendizes de português a empatia, o bom relacionamento e o respeito ao próximo.

CONCLUSÕES

As questões do tempo e do financiamento foram sem dúvidas os nossos maiores problemas no decorrer de todo o projeto. Em nenhuma edição terminamos a ação com a carga horária almejada no plano de curso, mas ainda assim entregamos certificados de conclusão tanto na primeira como na terceira edições. Os agradecimentos e ainda as queixas dos alunos sobre a curta duração do curso chegavam a dar, apesar de tudo, uma grande satisfação não somente para a coordenação do projeto, mas para todos os envolvidos no processo de uma forma geral, pois acreditávamos que o nosso curso não era apenas uma quantidade de oficinas com o intuito de

⁵ Esta aula aconteceu na segunda edição do projeto.

⁶ Sabíamos que o uso compartilhado de um banheiro social nas casas pertencentes à ONG era motivo constante de conflitos entre eles e precisávamos trabalhar esta questão na nossa sala de uma forma lúdica e descontraída.

aprender português, era também um momento de descontração para a maioria deles, que vivia ociosa e sem muitas atividades de socialização dentro dos muros da ONG.

Não foram poucos os venezuelanos que se queixaram do curto período do curso, já que lhes animava a ideia de aprender ainda mais a língua e também o alívio em poder se ‘desconectar’ dos problemas e da rotina a que estavam expostos aqui no Brasil. Segundo eles mesmos nos relatavam, as nossas aulas, além do objetivo principal, serviam para momentos de desabafo sobre as suas angústias e também como momentos de descontração quando levávamos alguma atividade de caráter mais lúdico. Na fala de uma aluna do nosso curso, ela saía a cada final de aula mais motivada e crente em um futuro melhor para ela e para os filhos, já que nós, voluntários do projeto SOS Português & Aldeias Infantis, “os enchíamos de pensamentos positivos e fazíamos com que eles, de vez em quando, voltassem a sorrir” (ALUNA PARTICIPANTE, 2018).

As atividades propostas podiam não ser das mais originais, mas acreditávamos funcionar com os nossos alunos, pois o que eles mais queriam era aprender um nível de português capaz de fazer com que eles conseguissem trabalho, além de conseguir desfrutar de um momento de descontração a que não estavam mais acostumados.

Na falta de mais pesquisas sobre o ensino de PLAc no Brasil, por ser a imigração de refugiados uma realidade ainda recente, tivemos grandes dificuldades na hora de termos uma teoria mais consistente que nos desse um melhor ponto de partida. A proposta que colocamos em prática, a de uma Linguística da Paz, vista tanto nos planejamentos semanais com os voluntários, como também em todas as aulas do curso, foi, sem sombra de dúvida, a melhor escolha que poderíamos ter feito para a realização e concretização do projeto, que caminha com bastantes melhorias para edições futuras.

REFERÊNCIAS

AMADO, R. S. O Ensino de Português para refugiados: caminho para a cidadania. **PFOL Português para falantes de outras línguas**. Interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Campinas, Pontes Editores, p. 69-86, 2016.

EBERLAIN, E.; ISHIHARA, T.; BERGWEILER, C. **Novo Avenida Brasil**. Curso básico de Português para estrangeiros. Volumes 1,2 e 3. São Paulo: Editora E.P.U., 2017.

GOMES DE MATOS, F. Linguística da Paz: uma experiência brasileira. **Glosas didáticas**, nº 11, ISSN 1576-7809, p.187-191, 2004.

KANEOYA, M. L. K. Línguas estrangeiras como promotoras de práticas humanizadoras de linguagem: enfoque no português para falantes de outras línguas. *In: PFOL Português para falantes de outras línguas*: Interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Campinas, Pontes Editores, p. 137-160, 2016.

SÁ, R. L. (org). **PFOL Português para falantes de outras línguas**: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Campinas, Pontes Editores, 2016.

SÁ, R. L.; GUEDES, S. R. (org). **PFOL Português para falantes de outras línguas**: materiais didáticos, formação de professores e ensino de gramática. São Paulo: Editora E.P.U., 2017.

LEAL, L.; SÁNCHEZ, I. **PORTUGUÊS PARA TODOS**: a aprendizagem da língua portuguesa

como facilitadora da interculturalidade e da inclusão social e educativa. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, n° 27, p.143-157, 2014.

LOPES, L. P. M. SOCIOCONSTRUCIONISMO: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P. M. (Org.). **Discursos de Identidades**. Campinas: Mercado de Letras, p. 13-38, 2003.

PARAQUETT, M. En defensa del abordaje multicultural en el aprendizaje de español lengua extranjera (ELE). In: **Actas del III simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Rio de Janeiro**, p. 13-25, 2006.

PARAQUETT, M. Perspectivas interculturais e relações internacionais na aprendizagem de Espanhol. In: BARBOSA, M.; MORAIS, C. F.; VIDAL, M. E. B. (Org.). **Teorias de linguagens: pesquisa e ensino**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2017, v. 1, p. 151-167.

PEREIRA, G. Língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**. São Paulo: v. 17, n. 1, p. 118-134, jan/jun, 2017.

PEREIRA, T.; COSTA, D. O Português como Língua de Inclusão de imigrantes haitianos no Rio de Janeiro. **PFOL Português para falantes de outras línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas**. Campinas, Pontes Editores, 2016, p. 117-126.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de Língua: currículo-leitura-escrita**. Campinas: Pontes, 2005.

Submetido em: abril de 2019

Aprovado em: setembro de 2019