

REGIANE SORANZO

INTERCOMPREENSÃO ENTRE PORTUGUÊS BRASILEIRO E CRIOULO HAITIANO:
UMA ABORDAGEM PARA O LETRAMENTO

Curitiba, PR

2018

REGIANE SORANZO

INTERCOMPREENSÃO ENTRE PORTUGUÊS BRASILEIRO E CRIOULO HAITIANO:
UMA ABORDAGEM PARA O LETRAMENTO

Projeto de pesquisa apresentado à disciplina de
Prática de Pesquisa em Educação II no curso de
Letras da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Francisco Calvo del Olmo.

Curitiba, PR

2018

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	4
TEMA.....	6
JUSTIFICATIVA.....	6
HISTORICO DO PBMIH.....	7
RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	12
OBJETIVOS.....	13
QUESTÃO NORTEADORA.....	13
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	13
METODOLOGIA DAS AULAS DO PROJETO PBMIH.....	16
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	17
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	20
REFERÊNCIAS.....	21
ANEXOS.....	26

INTRODUÇÃO

A pesquisa que se pretende desenvolver está inserida na área de linguística aplicada (doravante LA), com enfoque no ensino da intercompreensão em línguas românicas (doravante ICLR), mais especificamente na utilização da intercompreensão entre Português Brasileiro e Crioulo Haitiano como estratégia de ensino para alunos em contexto de letramento. A proposta de trabalho será aplicada dentro do Projeto

Português Brasileiro para Migração Humanitária (doravante PBMIH) aos alunos haitianos.

Segundo RUANO, GRAHL e PERETI (2016) o Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMIH surgiu da necessidade de se atender ao grande fluxo migratório que começou a chegar ao Brasil após o terremoto de 2010 e que continua até o momento atual. Em agosto de 2013, a Prefeitura Municipal de Curitiba, assim como a ONG Casla (Casa Latino Americana) pediram auxílio ao Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (doravante Celin-UFPR), em caráter emergencial, para o ensino de português para migrantes em situação de vulnerabilidade social que chegavam em grande escala à cidade. Uma das dificuldades em atender esse público era a limitação tanto de espaço físico quanto de professores para o volume de alunos. Diante desse cenário, criou-se um projeto de extensão que pudesse dar conta de suprir, minimamente, as necessidades de tais estudantes. Para tanto, o Curso de Letras da UFPR convidou alunos universitários para atuar voluntariamente no projeto.

Desde sua implantação, o projeto PBMIH atendeu alunos, em sua maioria, haitianos e sírios, em virtude do visto humanitário e para refugiados que o Brasil concede para esses dois coletivos. Certamente, cada grupo possui suas especificidades sociais, culturais e linguísticas e, conseqüentemente, surgiu a necessidade em se criar uma metodologia de ensino diferenciada para atendê-los. Conforme RUANO, GRAHL e PERETI (2016, p.298), na tentativa de atender as demandas e particularidades desse público, 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 alunos chegam e outros mais deixam o projeto e, portanto, uma abordagem linear de aquisição linguística não seria viável. Para tanto, optou-se por um modelo de ensino em que a aula fosse uma tarefa comunicativa fechada e, dessa forma, diminui-se a sensação de ter perdido o conteúdo anterior por parte do aluno recém chegado. Essa nova metodologia de ensino foi chamada *porta-giratória* (CURSINO *et al*, 2016, p. 320).

Para além das questões didáticas, foram surgindo em sala de aula demandas de cunho jurídico, psicológico, social que exigiram do projeto uma reformulação. O PBMIH passou de um projeto de extensão para um programa de integração entre diversas áreas. Conforme (CURSINO et al, 2016, p. 318),

O PBMIH faz parte do programa de extensão “Política Migratória e Universidade Brasileira” (PMUB) que se enquadra no conjunto de atividades a serem desenvolvidas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em decorrência de Termo Parceria firmado com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), para implementação da Cátedra Sérgio Vieira de Melo, nesta Universidade, em 27 de setembro de 2013. As atividades do Programa se desenvolvem em 06 projetos, em diferentes setores da UFPR, nos seguintes cursos: Direito, Letras, Ciências da Computação, História, Psicologia e Sociologia.

Por eu fazer parte do grupo de professores voluntários desse programa, me surgiu um interesse em compreender como se dá o ensino de português como língua de acolhimento (doravante LA) nesse cenário de migração, mais especificamente, nas turmas de letramento. De acordo com ARANDA e MADKOURI (2006, p.55 apud CABETE, 2010, P. 67) este conceito de língua de acolhimento, que se tornou usual em vários autores, relaciona-se com a sociedade que recebe o indivíduo e que se refere a um tipo de língua segunda (doravante L2) adquirida num contexto migratório, ou seja, o Português Brasileiro (doravante PB) é a língua de acolhimento para o público atendido pelo Projeto PBMIH. Vale ressaltar que a presente pesquisa não entrará no mérito das políticas de acolhimento, mas, a partir dela, poderão surgir apontamentos para trabalhos futuros.

Buscarei, portanto, apresentar conceitos de letramento e de ICLR, relatar como está sendo minha experiência enquanto professora voluntária do PBMIH, apresentar um breve histórico da constituição das turmas de letramento dentro do programa e por fim, verificar se a ICLR pode facilitar o ensino de PLE nas aulas de letramento.

TEMA

A INTERCOMPREENSÃO EM LÍNGUAS ROMÂNICAS COMO FERRAMENTA DE ENSINO PARA O LETRAMENTO EM CONTEXTO MIGRATÓRIO

JUSTIFICATIVA

Após ter cursado como aluna de graduação disciplinas as optativas HE1103 Intercompreensão em Línguas Românicas, no ano de 2014, e Tipologia das Línguas Românicas HE1094, em 2017, pude me aproximar da Intercompreensão em Línguas Românicas (ICLR) e das características que reúnem esse grupo linguístico e pude perceber que ela pode ser utilizada em contextos de aprendizagem de línguas estrangeiras. A ICLR é uma abordagem que propõe ampliar a compreensão, principalmente escrita, entre línguas pertencentes a uma mesma família, ou seja, a intercompreensão em línguas românicas traz uma habilidade a mais, que é a compreensão em um maior número de idiomas, ainda que o estudante 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 Português Brasileiro (PB) e o Crioulo Haitiano (doravante CH) em que as semelhanças entre as duas línguas não são muito transparentes, apesar de existirem.

Ao se pensar nos alunos em situação de migração humanitária, que precisam aprender o português brasileiro como um instrumento de sobrevivência, nós, professores do projeto PBMIH, nos deparamos com a necessidade de elaborar estratégias adequadas ao contexto recortado.

Além disso, no que diz respeito ao contexto, é importante mencionar que o terremoto que devastou o Haiti se deu no ano de 2010 e logo na sequência o Brasil firmou um acordo de conceder visto humanitário para os cidadãos provenientes deste país. Desta forma o Brasil já começou a partir de 2011, 2012 a receber uma grande quantidade de haitianos, mas nessa época a maioria entrava pelo norte do país e permanecia lá por algum tempo, a partir de 2013 ocorreu um aumento significativo de haitianos tanto na região sul quanto sudeste e dentro deste panorama surge o PBMIH (RUANO, GRAHL e PERETI, 2016, p. 288).

Neste sentido, essa pesquisa se justifica por pretender investigar como a ICLR pode vir a auxiliar o ensino de PB para os alunos do projeto PBMIH falantes do Crioulo Haitiano. Bem como estabelecer estratégias de ensino em um contexto onde não há uma língua ponte entre professores e alunos. Dessa forma, o estudo se torna útil para a comunidade científica e para a sociedade, uma vez que o domínio da língua permite que essas pessoas sejam mais autônomas e independentes e possam acessar a vida pública na nossa cidade.

HISTÓRICO DO PBMIH

Para apresentar um relato sobre a história do PBMIH desde seu início, passando pela necessidade de criação da turma de letramento até o momento presente em que esta pesquisa está sendo desenvolvida, optei por entrevistar² coordenadores e professores do programa. Esse histórico, portanto, é um compilado das respostas dadas que, por questões éticas, manterá em sigilo o nome dos entrevistados.

Como apresentado anteriormente, em 2013 a ONG Casla, que já atendia migrantes e refugiados, juntamente com a Secretaria de Educação da Prefeitura de Curitiba entraram em contato com o Celin-UFPR pedindo auxílio na questão do ensino do português como língua estrangeira para um público específico: na época haitianos portadores de visto humanitário. O Núcleo Tandem, alocado dentro do Celin para o acolhimento dos estrangeiros, foi contactado para responder a essa demanda específica. Nesse período, o Celin-UFPR não tinha estrutura para dar aula ao grande número de alunos que estavam solicitando (mais de 100) e foi então necessário entrar em contato tanto com a direção do Celin-UFPR: Profa. Dra. Mariza Riva de Almeida, com outro colega da área de PLE: Prof. Dr. Emerson Peretti e com o coordenador do Curso de Letras na época, Prof. João Grahl. Diante disso, foram pensadas algumas possibilidades para dar conta da demanda presente e iniciou-se uma parceria entre o Centro de Línguas (experiência na área) e Curso de Letras da UFPR (alunos interessados na temática) para criar o PBMIH.

Diante desse cenário surgiram inúmeras barreiras a serem superadas e a principal delas é como, de fato, ensinar PB para esse público.

Na época o discurso veiculado pelos coordenadores do Celin-UFPR já era a concepção do ensino por tarefas, na perspectiva “adicional”. Trata-se de uma perspectiva interessante porque leva os aprendizes a conceber e realizar tarefas para aprender a língua. Conforme SCARAMUCCI, 2001, p. 80),

Tarefa é um termo usado em Linguística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquela usada nas abordagens tradicionais. Ela tem um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se têm na vida real. Ela permite a apresentação de conteúdos “autênticos”, ou seja, extraídos de jornais, revistas e livros, não necessariamente elaborados para o ensino de línguas, e sempre dentro de um contexto maior de comunicação [...].

² Os questionários utilizados para a realização das entrevistas se encontram anexos ao final deste trabalho.

Muitas vezes esses procedimentos obtinham resultados, mas outras vezes, confundia-se ativismo com aprendizagem de língua, sem uma reflexão maior sobre a aquisição da linguagem. Outras vezes ainda, foram propostos exercícios estruturais sem uma função muito clara. A justificativa vinha sempre que era para contemplar os alunos asiáticos, acostumados com um ensino mais sistemático e mais tradicional, uma realidade diferente daquela apresentada pelos haitianos, e para contemplar também os alunos com dificuldades no letramento. Numa das primeiras reuniões, os coordenadores propunham dar aulas de alfabetização para o público não letrado, o que teria tornado o ensino bastante infantilizado e pouco produtivo. Outro problema enfrentado foi a própria formação dos estudantes de português como língua materna, muito voltada para aspectos teóricos da língua, formação de base fundamental, mas que, muitas vezes, não estabelece uma ponte com a língua em uso e com o ensino das línguas, tornando aquele conhecimento muito distanciado da prática da sala de aula, como se os dois não pudessem se completar.

Esse casamento da teoria com a prática precisou ser efetivado para que os estudantes se tornassem professores eficazes de língua e para que soubessem criar seu próprio material didático, tendo em mente ao mesmo tempo o conhecimento teórico e a eficácia que esse material pode ter para os alunos. Pensando nisso é que os dois departamentos da UFPR, Delem e Dellin, se uniram para criar quatro novas disciplinas optativas de PLE no currículo do Curso de Letras no segundo semestre de 2014 (HE 1115 - Reflexões linguísticas e ressonâncias no ensino de português; HL901 - Descrição do Português Brasileiro como língua adicional; HE 1116 - Aquisição do português brasileiro como língua estrangeira ou como segunda língua; HE872 - Reflexões linguísticas e ressonâncias no ensino de português).

É interessante ressaltar aqui como o projeto PBMIH auxilia na formação dos alunos de Letras, ao se tornar um espaço de atuação desses estudantes em que é possível refletir sobre a teoria e a prática de ensino de línguas estrangeiras trazendo assim inúmeras discussões e produções importantes para a academia e para a sociedade. Dessas reflexões surgiram alguns conceitos que nortearam o ensino de PLE para os público haitiano atendido pelo programa. Primeiramente as aulas foram baseadas no conceito de língua em uso e depois de um ano da criação do PBMIH surgiu um novo conceito, *a língua de acolhimento*, aquela justamente adquirida em contexto migratório, voltada à prática e pensada no contexto particular da migração. Uma língua que leva em conta as especificidades desse público-alvo, como o trabalho, tema direcionado aos alunos, muitas vezes, submetidos a uma grande pressão social, econômica e legal. O programa tenta pensar em uma concepção de língua voltada para o perfil social dos aprendizes para os quais a língua não é só vocabulário, estrutura e gramática ela é

muito mais que isso. É a língua como inclusão e transformação. Muitas vezes é ensinada uma língua para alunos que jamais pensaram em aprender aquele idioma e que às vezes não querem, mas estão ali impelidos pela necessidade. Além disso, por mais que as turmas sejam divididas por níveis (letramento, básico I, básico II, pré intermediário, intermediário I, intermediário II e pré vestibular), sabe-se que na prática de sala de aula existem algumas lacunas nesse níveis e isso também dificulta o trabalho dos professores. Outra questão que vale ressaltar são as relações interpessoais, pois quando se constrói uma relação de confiança, a sala de aula se transforma em um espaço para desabafo e na maioria dos casos essa situação causa desconforto emocional, embora seja muito positivo porque os alunos têm a necessidade de falar da sua história, sempre marcada por muito sofrimento e dor.

Voltando para a sala de aula, mais especificamente para o momento de criação da turma de letramento, observou-se que já no início das atividades do PBMIH, quando começaram a realizar os testes de nivelamentos para dividir os candidatos ao curso de PLE em turmas, percebeu-se que alguns estudantes que estavam na turma “básico I” tinham uma dificuldade particular com a língua escrita. Como, por exemplo, não conseguir preencher as lacunas da inscrição com seus dados pessoais. Durante as entrevistas de nivelamento, o não entendimento da língua francesa (língua oficial e de escolarização do Haiti) também fazia parte desse indicador, da baixa ou falta escolarização. Em conjunto começou-se a refletir sobre o tema, e iniciaram-se as leituras teóricas e as divisões desses estudantes em uma turma específica, a classe de letramento.

As aulas eram dadas em conjunto por mais de um professor, isto resultou fundamental, porque cada um deles sentava com um grupo de três alunos e os ajudava com as atividades orais e escritas, dando-lhes um atendimento quase individualizado, o que trouxe resultados positivos para o aprendizado desses alunos.

Na primeira turma de letramento, as maiores dificuldades residiam na falta de experiência com a escrita dos alunos que não dominavam o francês, muitos deles eram pouco escolarizados ou não escolarizados e, portanto, não tinham acesso ao mundo da escrita, ao alfabeto, por exemplo, tendo apenas noções vagas. Esses alunos tinham que sentar nos grupos de haitianos já letrados e com um brasileiro que já tivesse uma experiência de ensino. Assim os haitianos bilíngues e letrados ajudavam os haitianos monolíngues e não letrados. No começo, o público era majoritariamente de homens, depois foi mudando e as mulheres também começaram a assistir às aulas do PBMIH, principalmente nas turmas de letramento porque as mulheres, muitas vezes, possuem menos acesso à escolarização que os homens.

Uma das estratégias de ensino foi mostrar aos alunos que mesmo sem o conhecimento do português brasileiro escrito, eles poderiam ter acesso a documentos autênticos – textos de jornais, receitas de cozinha com quantidades e números, clips com letras de canções de músicos haitianos e brasileiros - que serviram para os iniciarem no mundo da escrita sem passar pela alfabetização em si, o que teria retardado o processo e tornado o estudo do PB pelos já letrados insuportável. Na verdade, os haitianos letrados se tornaram também educadores de seus compatriotas.

Inicialmente, a concepção de letramento seguia a linha que vê o aprendizado da leitura como um processo complexo desde o início, evitando a armadilha da alfabetização simplificadora que pode tornar muitos aprendizes em obedientes decifradores e não em leitores competentes. A aprendizagem da língua estrangeira pode seguir os mesmos princípios da aprendizagem da língua materna, evitando a apresentação de regras fora de contexto e de uma nomenclatura nem sempre eficiente. O mais importante é refletir sobre a língua em uso, sobre sua configuração em textos, sejam eles orais ou escritos, permitindo aos aprendizes a entrada nos discursos da língua e um domínio posterior desses discursos vivos do PB para o enfrentamento que deverão realizar como cidadãos atuantes na sociedade.

No ano de 2017 a turma de letramento foi composta por pessoas acima dos 30 anos de idade, não havia alunos agrafos, eram todos alfabetizados. No entanto, eram alunos que tiveram muito pouco contato com o ensino formal. Não obstante, o caso dos migrantes soma a baixa escolaridade, a diferença da língua e o choque cultural, à uma organização social muito diferente daquela a que eles estavam acostumados.

No primeiro semestre de 2018 a turma de letramento é composta por pessoas de 23 a 55 anos nos mesmos moldes do grupo de 2017.

Portanto, é possível entender que letramento vai além da alfabetização, letramento são práticas sociais de uso da linguagem. Aprender uma língua estrangeira é uma questão de letramento, é aprender quais são os usos e as práticas sociais na cultura da língua alvo, sem negar todas as práticas que os alunos trazem consigo, estabelecendo assim uma ponte entre elas.

Diante disso, a seção a seguir apresentará o relato de minhas experiências no PBMIH desde a minha primeira atuação na turma de *básico 2* até minha recente atuação como professora do nível *letramento*. Vale ressaltar que os níveis das turmas no projeto PBMIH não seguem o quadro comum europeu de referência.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Minha experiência no PBMIH se iniciou no ano de 2015 em uma turma de nível de básico 2. Eu cursava o segundo ano da graduação e ainda não tinha tido a oportunidade de ensinar a minha língua para estrangeiros, foi quando me interessei pelo projeto.

Através das aulas, pude perceber que, muitas vezes, os professores têm que dar conta de outras carências para além da língua. Primeiramente, os docentes precisam elaborar o material didático levando em consideração os temas mais urgentes para um migrante: saúde, moradia, transporte, lazer, direitos e obrigações, trabalho, etc., o que não é tão simples quanto parece. Além disso, precisam lidar com as expectativas e frustrações dos alunos e saber motivá-los para que sigam se formando. O pouco tempo de aula por semana (3 horas, no sábado à tarde) também é algo desafiador, os diferentes níveis de escolarização, a falta de familiaridade que os alunos têm com as dinâmicas comunicativas na aprendizagem de idiomas.

No ano de 2017 optei por mudar de nível de atuação em busca de novos desafios, pois considero importante para minha formação acadêmica, e comecei a atuar no nível de letramento. Nesse nível, as dificuldades acima citadas, se multiplicaram e despertaram meu interesse em buscar estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem por parte dos alunos.

É a partir dessas dificuldades que retomei meu interesse pela ICLR e espero que ela possa auxiliar no processo de ensino aprendizagem para esse grupo em questão. Por várias vezes me vi diante de comparações feitas pelos alunos entre a sua língua materna e a língua alvo, mais especificamente voltada para às semelhanças lexicais, por isso, um dos objetivos de minha pesquisa é verificar a aplicabilidade da ICLR no ensino de LE para o público do projeto PBMIH, mais especificamente para os alunos da turma de letramento.

OBJETIVOS

1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desta pesquisa é identificar o papel da ICLR como abordagem metodológica aplicada ao ensino de PB aos alunos haitianos do projeto PBMIH da turma de nível de letramento.

2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Relacionar a pesquisa com o referencial teórico;
- b. Observar e relatar os momentos em que a ICLR acontece em sala de aula;
- c. Observar e relatar em quais interfaces linguísticas (fonético, fonológico, sintático, semântico, pragmático ou lexical) a ICLR acontece com maior frequência;
- d. Através dos dados coletados discutir o uso da ICLR como uma abordagem de ensino no contexto recortado;
- e.

QUESTÃO NORTEADORA

A indagação que servirá de base para a investigação é: Como a ICRL pode facilitar o ensino de PLE para os alunos haitiano das turmas de letramento?

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O português como língua de acolhimento é um dos conceitos de língua adotados pelo projeto PBMIH. Segundo Cabete (2010 Apud Cursino *et al*, 2016, p. 320), a língua de acolhimento é um segundo idioma adquirido em contexto migratório em que os migrantes, por serem obrigados a deixar seu país por conta das guerras causadas por conflitos políticos, religiosos e econômicos ou por desastres naturais, chegam ao novo país em caráter de miséria econômica e/ou moral. Ou seja, este conceito apresenta uma integração do migrante ao país acolhedor através do uso da língua.

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 esse processo de hibridação. E é nesse cenário em que os migrantes atendidos pelo projeto PBMIH se encaixam.

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.” (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” (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.

Na sala de aula, por exemplo, os migrantes passam a ter a percepção de duas culturas simultaneamente, a do professor e a deles mesmos, cujos excedentes de visão não condizem um com o do outro. Além disso, ali os processos de hibridação estão presentes, porque é onde as múltiplas culturas e línguas, dos alunos e dos professores, se chocam e se misturam, produzindo novos sentidos. É impossível para o migrante não estabelecer comparações entre as duas culturas e, diante disso, repensar sua própria identidade. A sala de aula do PBMIH é também um espaço onde se estabelecem novos juízos de valores ou, como ocorre muitas vezes, é um ambiente onde o aluno impõe barreiras, se fechando para a nova cultura numa tentativa de preservar sua identidade.

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.

O letramento, como mencionado anteriormente, ultrapassa o universo da escrita, pois há práticas que não concebem o texto, como é o caso do CH, a escrita e suas características da mesma forma que as instituições responsáveis por possibilitar o acesso formal do indivíduo ao mundo da escrita concebem, tal como a escola. Assim como a alfabetização é um tipo de prática de letramento, também a escola é uma das agência de letramento; sendo assim o PBMIH á a agência de letramento para os migrantes atendidos pelo programa. E, 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 dos 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 da língua portuguesa, representa, de certa forma, sua inserção na sociedade local, bem como um instrumento de 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 possa fazer sentido para os alunos diante contexto, sem deixar de tentar compreender os sentidos dados às práticas de letramentos dos alunos e o que eles carregam consigo.

Dessa forma, na nossa pesquisa, a ICRL será o modelo de abordagem de ensino a ser observado. A intercompreensão 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 ICRL se faz útil no contexto das turmas de letramento do projeto PBMIH, onde não há uma língua ponte entre professores e alunos. Talvez a ponte possa ser estabelecida através da intercompreensão entre o PB e o CH.

METODOLOGIA DAS AULAS DO PROJETO PBMIH

Até o momento, foi possível perceber que o projeto PBMIH trabalha com uma realidade repleta de nuances e especificidades, 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 linguística-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 a cidadania e fazer parte das práticas sociais da realidade brasileira é necessário passar por ela.

Como já mencionado anteriormente, a turma de Letramento nesse primeiro semestre de 2018 possui alunos de 23 a 55 anos de idade, em sua maioria mulheres, todos alfabetizados, mas com algumas carências, já que tiveram pouco contato com ensino formal, o número de alunos varia, dada a especificidade do programa. As aulas ocorrem aos sábados, das 14:00 às

18:00 horas e mantém, para todos os níveis, de 2 a 3 professores por turma, os módulos são semestrais com exceção da turma de Letramento que é anual. A turma de Letramento funciona em um ritmo mais lento se comparada às outras turmas do programa, para além das dificuldades culturais e da baixa escolaridade dos alunos, os professores ainda precisam atuar em um cenário em que não há uma língua ponte.

Partindo desse contexto, pensando em facilitar a compreensão escrita durante o processo de aprendizagem do PB e visando proporcionar a autonomia ao aluno, fiz uma união entre as técnicas de leitura e as técnicas de intercompreensão escrita entre o PB e CH. É importante ressaltar que o Crioulo Haitiano é, por mim, considerado uma língua românica e, portanto, faz parte da família das línguas românicas o que justifica o uso da ICLR como ferramenta de ensino.

Segundo Foucambert (2008), ler significa selecionar uma informação prévia para então procurá-la, para que a leitura ocorra, é necessário que o texto tenha um significado dentro de um contexto e, antes de se debruçar sobre o texto é preciso se fazer previsões sobre o que será encontrado no texto. Partindo dessa ideia, elaborou-se atividades para uma das aulas do projeto PBMH a ser aplicada na turma de Letramento. Nessa proposta de atividades elaborei questões que conduzissem o aluno à compreensão global do texto, o objetivo dessa proposta não é uma compreensão total, mas uma compreensão que ajude-o a entender ao menos o assunto principal do texto. Em meio às atividades de leitura, coloquei uma atividade de ICLR para verificar se essa, de fato, auxilia no processo de ensino-aprendizagem.

No próximo item descreverei mais detalhadamente essas atividades, o processo de aplicação e uma análise dos resultados obtidos.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No dia 9 de junho de 2018 apliquei uma aula piloto para o meu projeto de pesquisa cuja intenção era verificar se a ICLR pode ser usada como ferramenta de ensino nas aulas de letramento.

Levando em consideração a metodologia do projeto PBMH e a necessidade dos alunos em vivenciar os dias na sociedade brasileira, o tema escolhido para a aula foi “compras”. Quando eu cheguei na sala de aula tinha apenas uma aluna, ela não costuma faltar, é bem presente. Aguardamos alguns minutos para esperar a chegada dos outros alunos. Devido ao clima frio de Curitiba muitos deles faltam às aulas e também porque, nas aulas anteriores,

alguns alunos falaram que estava sem dinheiro para vir para o projeto, fato que, infelizmente, é corriqueiro no PBMIH.

Começamos a aula com uma atividade de leitura global do texto contido na unidade temática³, leitura de paratextos, ou seja, das imagens, dos detalhes que estão para além do texto escrito. Fui conduzindo a aula para que a aluna fosse capaz de encontrar as respostas para as perguntas contidas no material. Com a ajuda da internet, pesquisamos outros exemplos semelhantes a proposta do material didático para confirmar se a aluna estava compreendendo a dinâmica da atividade. Durante esse processo, a estudante foi percebemos que muitas palavras do português são semelhantes às palavras do Crioulo Haitiano, esse fato já deu margem para as atividades que viriam na sequência.

Alguns minutos depois, quando a aula já estava em andamento, chegou outro aluno e eu tive que voltar nas questões anteriores e repetir as atividades iniciais. Eu fiquei com receio que essa situação pudesse, de alguma forma, prejudicar o andamento da aula, mas, na verdade, esse fato não causou nenhum prejuízo para o desenvolvimento da aula.

Após a leitura de compreensão global, leitura dos paratextos, dei início na atividade de ICLR que consiste em “peneirar” o texto. Ou seja, é necessário, selecionar léxicos comuns entre as línguas românicas, de modo a facilitar o entendimento futuro do texto. Lembrando que, o objetivo principal para essa turma de letramento, não é a compreensão total do texto, e sim uma compreensão mais geral, a compreensão do assunto / tema do texto.

A primeira atividade consistia em circular as palavras, as quais os alunos conhecessem o significado. É importante ressaltar que os estudantes da turma de letramento entendem os comandos a partir de exemplos, não adianta apenas explicar oralmente, é preciso fazer uma primeira simulação da atividade a ser realizada.

Na fase de verificação (correção) da atividade, eu optei por “abrir” na tela do computador o material didático em *word*, e conforme eles iam me dizendo quais palavras eles sabiam o significado, eu ia colorindo na tela. Dessa forma, os alunos puderam visualizar como eles conheciam muitas palavras em português e isso os deixou mais tranquilos. Quando eu entreguei, no início da aula, o material didático foi perceptível o receio que eles sentiram diante da proposta de ler um texto em português. Após esse momento, de perceber que eles conheciam o significado de muitas palavras contidas no texto, fez eles se tranquilizarem diante das atividades que viriam na sequência.

³ As unidades temáticas aplicadas na turma de letramento do projeto PBMIH encontram-se nos anexos desse trabalho.

Em seguida, os alunos tiveram que elencar em uma tabela as palavras selecionadas e colocar ao lado a tradução para o Crioulo Haitiano. Dessa forma, pudemos perceber que a maioria das palavras identificadas pertenciam a um léxico comum advindo das romanidades entre o PB e o CE. Na sequência, pedi para os alunos fazerem hipóteses, baseadas nas palavras elencadas na tabela, sobre qual seria o assunto do texto. Eis que todos responderam: comprar. O texto, justamente, falava sobre compras. A partir disso, ressaltéi como é importante para eles fazerem esse tipo de “exercício” quando estiverem diante de um texto escrito, como essa atividade de selecionar as palavras já conhecidas pode ajudá-los na compreensão de documentos escritos.

Essas atividades facilitaram a compreensão dos alunos que ficaram muito mais interessados na aula, eles participaram mais ativamente e se mostraram mais tranquilos diante de um texto escrito. É interessante perceber como o ambiente de ensino faz diferença, com a valorização da língua dos alunos auxilia no processo de aprendizagem e que estabelecer relações entre o PB e o CE é, de fato, uma abordagem de ensino relevante.

No dia 16 de junho de 2018, apliquei minha segunda aula teste. Nesse dia, nenhum aluno presente na aula anterior veio para o projeto, dessa forma, não pude verificar se os alunos tinham adquirido os conhecimentos da aula anterior, mas esse é, justamente, o cenário do PBMIH. É uma dificuldade e ao menos tempo um desafio muito interessante, que desperta a curiosidade do professor-pesquisador. Reforço o fato dessas aulas serem apenas um piloto de pesquisa e indico a possibilidade, para aqueles que tiverem interesse, de aprofundar os testes e teorias apresentados nesse trabalho.

A aula iniciou-se com apenas dois alunos, a primeira atividade consistia em ler os paratextos, como na aula anterior. Fui conduzindo os alunos a identificarem as informações que estavam para além do texto escrito. Após a atividade de compreensão global, partimos para as atividades de ICLR.

A atividade era circular palavras as quais os alunos já soubesse o significado. O público dessa aula levou mais tempo para a realização dessa atividade, talvez porque muitos deles não participavam regularmente do projeto. Aos poucos, foram chegando outras alunas e eu tive que repassar a atividade. Não considero o fato de repassar a atividade como algo negativo, pelo contrário, isso foi um reforço para os alunos que já estavam presentes, de modo que eles puderam me auxiliar durante esse processo de explicação da atividade para as alunas que chegaram atrasadas.

Em seguida, realizamos a atividade de elencar as palavras em uma tabela com o objetivo de comparar os léxicos das línguas PB e CE. Aos poucos, eles foram percebendo que as duas

línguas possuem muitas palavras semelhantes e, mais uma vez, o nível de ansiedade diante do texto escrito diminuiu. Esse momento de percepção do léxico comum é muito interessante, é um momento em aluno e professor intercalam seus papéis, ou seja, em um momento eu sou a professora que ensina PB e eles são os alunos de PB e no momento seguinte eu sou a aluna de CH e eles são os professores de CH.

Depois dessa atividade eles conseguiram identificar o tema da aula e aos poucos fomos desenvolvendo as atividades previstas na sequência. Nas atividades seguintes, os alunos não demonstraram grandes dificuldades, o que pode ser resultado do baixo nível de ansiedade por parte dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo apresentado nesse trabalho de conclusão de curso, pude perceber que o ato de ensinar é um dos maiores atos políticos que se pode desenvolver. A partir desse trabalho aprendi muito a respeito do papel do professor, das inúmeras dificuldades que enfrentamos e enfrentaremos, dos pequenos e grandes desafios, das práticas e das dinâmicas de sala de aula, mas 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. Valorizar seu aluno, seja ele quem for, é construir um conhecimento de valor e de real utilidade.

Posso concluir diante desse estudo, que existem diversos tipos de letramento, e eles são necessários nas nossas práticas sociais, é por meio dele que nós, cidadãos do mundo, conquistamos autonomia para viver com dignidade nas mais diversas circunstâncias que a vida nos impõe.

Para além do letramento, foi 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 totalmente diferenciado e por que não dizer, inédito. Esse projeto se mostrou, 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.

Portanto, a proposta inicial desse trabalho que 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 se mostrou, de fato, eficaz, seja para auxiliar a compreensão do PB baseado no léxico comum entre as línguas românicas: PB e CH, seja para

ajudar a diminuir a ansiedade dos alunos diante de textos escritos e, dessa forma, propiciar um ambiente de ensino mais colaborativo.

Reforço, mais uma vez, a necessidade de realização de pesquisas nesse cenário de migração, muitas são as questões a serem respondidas, há muitos estudos para serem analisados, mas há, principalmente, muito a ser trabalhado no âmbito político e social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução de FARACO, C. A.; TEZZA, C. Título original (“Discourse in life na discourse in art – concerningsociologicalpoetics”). Disponível em <<http://www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf>> Acesso em: 29 set. 2017.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 3. Ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BARROS, S.A.P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, J. **História da educação do negro e outras histórias**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

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: <file:///C:/Users/User/Downloads/Mari%CC%81a%20Alejandra%20Oliveira%20Bermudez_.pdf> Acesso em 21 nov. 2017.

BENUCCI, A. **Le Lingue Romanze**. In Una guida per l’intercomprensione. Edição 1. Novara. Utet Libreria. 2005.

BYRAM, M; Fleming, M. **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: CUP, 2001.

CABETE, M. **O processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto Língua de acolhimento**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa. Lisboa, 2010.

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.

CONTI, V; GRIN, F. (orgs.). **S’entendre entre langues voisines: ver l’intercompréhension**. Ginebra: Georg, 2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros Textuais: Teoria e Prática II**. Palmas e União da Vitória. PR: Kayganguê. 2005

CURSINO, C.; ALBUQUERQUE, J.; FIGUEIREDO SILVA, M. C.; GABRIEL, M.; ANUNCIAÇÃO, R. M. **Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões lingüísticas 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.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

JAURÈS, J. Jean Jaurès e o ensino de línguas regionais da França. Revista X, vol.2, 2014, p. 1-

5. Tradução Francisco Javier Calvo del Olmo. Disponível em:
<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/view/40319/24658>

KIESLICH, Jaci. **Leitura: Um Processo de Construção de Sentidos**. In: Gêneros Textuais. Ijuí: Ed. Unijuí. 2º Ed. 2005.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola In:_____. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 1995.

MARÍN, J.; DASEN, P. R. **A educação no contexto da globalização: migrações e direitos humanos**. Revista Unisinos, v. 44, n. 1, jan. / abr. 2008.

PIMENTEL, M.L.; CONTINGUIBA, G.C.; RIBEIRO, A.A.S. O crioulo haitiano e seu reconhecimento político. **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v.14, n.1, p. 31-40, jan/jun. 2016.

RASIA, Gesualda. **O Texto e a Tessitura dos Sentidos**. In: Gêneros Textuais. Ijuí: Ed. Unijuí. 2º Ed. 2005.

RUANO,B.P.;GRAHL,J.A.;PERETI,E.Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração lingüística, cultural e social. 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. 287-316.

SAYAD, A. A imigração ou os paradoxos da alteridade. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Edusp, 1998.

SCARAMUCCI, M. V.R. **O projeto CELPE-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa**. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

SILVA, T.T. **A produção social da identidade e da diferença**. Disponível em: <<https://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/aproduc3a7c3a3osocialdaidentidadeedadiferenc3a7attsilva.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2017.

SOUZA, A.L.S. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento hip hop. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

Tassara Chávez, G; Moreno Farías, P. Manual INTERLAT: Comprensión escrita en portugués, español y francés. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2007.

Carap - Frepa: <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>

Créole Haïtien: grammaire: <http://lgidf.cnrs.fr/node/11>

Galanet: <https://www.galanet.eu>

Miriadi: <https://www.miriadi.net/comprehension-l-ecrit>

União Latina:

https://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr

ANEXOS

QUESTIONÁRIO 1 (PARA OS ORGANIZADORES DO PROJETO PBMIH)

1. Qual contexto deu origem ao projeto PBMIH?
2. Desde quando você atua / atuou no projeto PBMIH?
3. Você atuou como professora? Em quais níveis?
4. Como você descreveria a concepção de língua do projeto PBMIH?
5. Quais as maiores dificuldades encontradas em sala de aula?
6. Como você tenta diminuir essas dificuldades?
7. Como surgiu a turma de letramento?
8. Como ela se configura hoje? Público, metodologia, materiais, etc.
9. Como você definiria “letramento”?

QUESTIONÁRIO 2 (PARA A PRIMEIRA PROFESSORA DA TURMA DE LETRAMENTO)

1. Por quanto tempo você atuou no projeto PBMIH?
2. Quais funções você assumiu dentro do PBMIH?
3. Você atuou como professora? Se sim, para quais níveis?
4. Como você descreveria a concepção de língua do projeto PBMIH?
5. Como surgiu a turma de letramento?
6. Como eram as aulas na turma de letramento?
7. Quais as maiores dificuldades encontradas em sala de aula de letramento?
8. Como você tentava diminuir essas dificuldades?
9. Quais abordagens de ensino você usava em sala de aula de letramento?
10. Como você definiria “letramento”?

QUESTIONÁRIO 3 (PARA OS PROFESSORES DA TURMA DE LETRAMENTO)

1. Desde quando você atua / atuou no projeto PBMIH?
2. Você atuou como professora? Se sim, para quais níveis?
3. Quais as maiores dificuldades encontradas em sala de aula?
4. Como você tenta diminuir essas dificuldades?

5. Como eram / são as aulas na turma de letramento?
6. Quais as maiores dificuldades encontradas em sala de aula de letramento?
7. Como você tentava / tenta diminuir essas dificuldades?
8. Quais abordagens de ensino você usava em sala de aula?
9. Como você descreveria a concepção de língua do projeto PBMIH?
10. Como você definiria “letramento”?

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTADO 1

1. Qual contexto deu origem ao projeto PBMIH?

Em 2013 a ONG Casla (que já atendi migrantes e refugiados) juntamente com a Secretaria de Educação da Prefeitura de Curitiba entraram em contato com o Celin pedindo auxílio na questão do ensino do português como língua estrangeira para esse público específico (na época haitianos portadores de visto humanitário). Fui então contactada, como responsável pelo Núcleo Tandem (departamento dentro do Celin que acolhe estrangeiros) e também uma das assessoras do PLE da Instituição, para responder a essa demanda específica. Na época não tínhamos estrutura dentro o Celin para dar aula ao grande número de alunos que estavam solicitando (mais de 100) e foi então que resolvi entrar em contato tanto com a direção do Celin (prfa. Dra. Mariza Riva de Alemida), com outro colega da área de PLE: prof. Dr. Emerson Peretti e com o coordenador do Curso de Letras na época, prof. João Grahl. Juntos refletimos sobre algumas possibilidades para dar conta da demanda presente e iniciamos uma parceria Centro de Línguas (experiência na área) e Curso de Letras (alunos interessados na temática) para criar o PBMIH. Além disso, no que diz respeito ao contexto, é importante mencionar que o terremoto que devastou o Haiti se deu no ano de 2010 e logo na sequência o Brasil firmou um acordo de conceder visto humanitário para os cidadãos provenientes deste país. Desta forma nosso país já começou a partir de 2011, 2012 a receber uma grande quantidade de haitianos, mas, nessa época a maioria entrava pelo norte do país e permanecia lá por algum tempo, a partir de 2013 tivemos um aumento significativo de haitianos tanto na região sul quanto sudeste e dentro deste panorama surge o PBMIH, criado a partir de uma demanda presente.

2. Desde quando você atua / atuou no projeto PBMIH?

Desde a sua criação – setembro 2013

3. Você atuou como professora? Em quais níveis?

Sim. Dei aula para diferentes turmas do curso de acolhimento. Atuei também durante os dois primeiros anos do projeto como professora na sala de recepção aos sábados, realizando o nivelamento linguístico, escrito e oral, dos alunos ingressantes.

4. Como você descreveria a concepção de língua do projeto PBMIH?

Primeiramente diria que nos baseamos no conceito de língua em uso e depois de um ano do projeto nos deparamos a um novo conceito, a língua de acolhimento, aquela justamente adquirida em contexto migratório, voltada à prática e pensada no contexto particular da migração. Uma língua que leva em conta as especificidades desse público-alvo, como o trabalho com alunos muitas vezes submetidos a uma grande pressão social, econômica e legal.

5. Quais as maiores dificuldades encontradas em sala de aula?

Eu diria que uma das dificuldades presentes é justamente ter que lidar em sala com a condição do migrante/refugiado: muitos problemas de outra ordem para dar conta, a irregularidade na presença nos cursos (justamente pela sua condição), a prioridade, na maioria dos casos, não é a aula de português e sim a sobrevivência. Muitas vezes também estamos ensinando uma língua para um sujeito que jamais pensou em aprender aquele idioma e que às vezes não quer, mas está ali pela necessidade. Além disso, por mais que as turmas sejam divididas por níveis sabemos que na prática existem algumas lacunas de níveis em sala de aula e isso também dificulta nosso trabalho em sala. Na minha experiência docente, principalmente com os alunos sírios, tive algumas dificuldades em conseguir manter uma certa distância em relação às histórias pessoais desses sujeitos. Sempre marcada por muito sofrimento e dor e que depois de um certo tempo de curso, quando construíamos uma relação de confiança, a sala de aula se transformava em um espaço para desabafo e na maioria dos casos essa situação me causava desconforto emocional, embora achasse muito positivo esses momentos.

6. Como você tenta diminuir essas dificuldades?

Em relação a esse último item mencionado conversei com a equipe de Psicologia do nosso programa, sob a coordenação da profa. Dra. Elaine Schmitt, para pedir auxílio. Sugeri que a psicologia estivesse mais próxima dos professores de português, que possuem o contato mais direto com os migrantes/refugiados para um momento de escuta, trocas, desabafo (da parte dos professores) e começamos há mais de um ano com os encontros de Catarse coletiva, durante nosso grupo de formação continuada, com a mediação da profa. Elaine uma vez por mês. Também tenho refletido muito sobre motivar os alunos, para que eles tenham interesse em aprender e sobre a questão dos níveis acredito que ter mais de um professor em sala, algo que faz parte da nossa metodologia desde o início, facilita o trabalho com diferentes níveis dentro de uma mesma sala de aula.

7. Como surgiu a turma de letramento?

Já logo no início, quando começamos a fazer os nivelamentos para dividir em turmas, percebemos que alguns estudantes que haviam na turma “básico 1” tinham uma dificuldade particular com a língua escrita, mesmo de ordens muito básicas. Como por exemplo não conseguir preencher as lacunas com seus dados pessoais. Percebemos também durante as entrevistas de nivelamento que o não entendimento da língua francesa também fazia parte desse indicador, da baixa ou falta escolarização no Haiti. Começamos em conjunto a refletir sobre o tema, iniciamos leituras teóricas e dividimos esses estudantes em uma turma separada, a classe de letramento.

8. Como ela se configura hoje? Público, metodologia, materiais, etc.

Como acabei de voltar do meu estágio de Doutorado no exterior (PDSE) e fiquei afastada por quase 9 meses não posso falar com propriedade sobre o funcionamento atual da turma. Mas sei que os materiais, como desde o início, são desenvolvidos pelos professores atuantes, pensando sempre na necessidade do público-alvo.

9. Como você definiria “letramento”?

Acredito que dentro do PBMIH letramento seria a turma que possui mais dificuldade com o registro escrito, além disso são alunos que não tiveram contato com o ensino formal em seu país, ou tiveram muito pouco contato e isso deixou lacunas na sua aprendizagem formal. Problemas com gêneros textuais, mesmo os mais simples, organização básica da escrita e o não conhecimento do idioma francês são algumas características do letramento PBMIH. Gosto também de pensar nos nossos grupos de estudo, mais especificamente do multiletramento” no “letramento de mundo”, refletir sobre esse aspecto mais social, às vezes o letramento pode ser do “transporte coletivo”, por exemplo. O aluno não conhece ponto de ônibus, o gesto que deve fazer para solicitar que o ônibus pare no ponto, o botão que deve apertar para solicitar a parada, etc., isso pelo motivo de ele talvez nunca ter experienciado ou visto isso acontecendo desta forma antes. Esse também seria uma espécie de letramento que deve ser contemplado na sala de aula.

ENTREVISTADO 2

1. Qual contexto deu origem ao projeto PBMIH?

O PBMIH surgiu no segundo semestre de 2013 a partir de uma chamada da sociedade civil, de uma ONG, de várias entidades aqui de Curitiba. A Universidade Federal do Paraná foi convidada para fazer parte de uma reunião em que estava presente a associação de haitianos. Nessa reunião ficamos sabendo da demanda desse haitianos que estavam em Curitiba e que precisavam de aulas de português gratuitamente em horário diferenciado. A partir dessa primeira reunião, começamos um diálogo com essa associação de haitianos para saber qual seria o melhor horário para as aulas, o horário selecionado foram os sábados à tarde. Diante disso, começamos a pensar e a desenhar o seria o projeto PBMIH.

2. Desde quando você atua / atuou no projeto PBMIH?

Atuo desde o início do projeto. No início eu atuei como professora, coordenei uma equipe de professores e desde 2014 eu também participo como coordenadora do projeto.

3. Você atuou como professora? Em quais níveis?

Eu já trabalhei com o básico 1, com o pré-intermediário, com o intermediário 2, e com o reingresso.

4. Como você descreveria a concepção de língua do projeto PBMIH?

Temos no projeto duas concepções de língua: a língua como acolhimento; porque os alunos migrantes não necessariamente querem estar em Curitiba, eles não escolheram estar em Curitiba. Trabalhar com a língua de acolhimento é entender, principalmente, que esse migrante não escolheu estar aqui, ele vem em condição marginal, por causa de guerras e/ou desastres naturais, ou por causa de problemas políticos. Ou seja, eles são “arrancados” da sua terra, da sua pátria, da sua casa e a única possibilidade de reconstrução de vida é o Brasil. Os professores precisam entender que existe uma barreira inicial que é esse deslocamento forçado. Para além da língua de acolhimento, o projeto também trabalha com língua como acesso a recursos de poder: simbólicos e financeiros. Essa concepção prevê que o migrante consiga reconstruir dignamente uma nova vida aqui e que consiga acessar esses recursos e operar nesse novo sistema cultural.

5. Quais as maiores dificuldades encontradas em sala de aula?

São várias as dificuldades. O projeto passou por muitas transformações desde a sua concepção. As primeiras dificuldades foram extralinguísticas, entender outras demandas dos alunos que não somente o ensino da língua do Brasil. Existiam muitos problemas de ordem trabalhistas e como o projeto era o único espaço que os haitianos tinham para dialogar, esse problemas ressaltaram em todas as aulas de português. Foi exatamente por isso, que procuramos ajuda com a área de direito da Universidade Federal do Paraná. Ou seja, a primeira dificuldade foi entender o perfil desse grupo de alunos, de entender como acolhê-los, e como realmente fazer um trabalho efetivo e participativo com essa comunidade. E na sequência vieram as dificuldades para elaboração de material didático e, em seguida, os novos perfis de migrantes, outras necessidades com os sírios e com os africanos.

6. Como você tenta diminuir essas dificuldades?

Desde o início do projeto tivemos momentos em que tivemos que parar e pensar como nos reinventar e nos remodelar. Para alguns, a grande dificuldade do projeto pode ser essa necessidade de, a cada semestre, se reinventar enquanto professor, enquanto docente, seu papel no projeto, o papel dos alunos do projeto, de todos os “atores” envolvidos.

7. Como surgiu a turma de letramento?

A turma de letramento se iniciou a partir da mudança do perfil inicial dos alunos migrantes. Inicialmente, podíamos perceber que os primeiros estudantes faziam parte de uma elite em seus países, muitos possuíam graduação completa, falavam vários idiomas. Aos poucos, os novos alunos apresentaram um perfil diferenciado, mostravam um baixo letramento acadêmico e um processo educacional curto. Vimos que os alunos do básico 1 não estavam rendendo como o esperado, muitos desistiram porque não conseguiram acompanhar a dinâmica das aulas desse nível. A partir disso, decidiu-se, em reunião, criar mais um nível no projeto: o letramento, que possui especificidades diferentes de todas as outras turmas, por exemplo, o curso para o letramento é anual e não semestral como para as demais.

8. Como ela se configura hoje? Público, metodologia, materiais, etc.

Eu nunca trabalhei com a turma de letramento, mas o que posso dizer é que a turma se configura por alunos que não passaram pelo processo de escolarização formal.

9. Como você definiria “letramento”?

Letramento é um termo muito usado nos estudos linguísticos. No PBMIH, a turma de letramento é para o aluno que não passou pelo processo de escolarização formal, mas temos vários letramentos dentro do projeto.

ENTREVISTADO 3

1. Por quanto tempo você atuou no projeto PBMIH?

Como professora cerca de oito meses (4 meses junto aos Haitianos, Congolese e Nigerianos em 2014 e quatro meses junto aos Sírios em 2016); e como coordenadora e formadora de estudantes de Letras Português, estagiários e professores de PLE, por um semestre no CELIN da UFPR em 2016).

2. Quais funções você assumiu dentro do PBMIH?

Professora voluntária de um grupo de letramento de Haitianos junto a uma equipe aos sábados; professora voluntária de um grupo de sírios junto a um equipe; coordenadora e formadora de um curso para professores do PBMIH durante um semestre em 2016 sobre leitura e ensino de língua.

3. Você atuou como professora? Se sim, para quais níveis?

Sim. Para iniciantes com problemas de letramento em seu país e para iniciantes sírios, já letrados, mas com uma tradição de ensino fortemente gramatical.

4. Como você descreveria a concepção de língua do projeto PBMIH?

Essa talvez seja a pergunta mais difícil de responder. O discurso veiculado pelos coordenadores do Celin na época já era a concepção do ensino por tarefas, na perspectiva “acional”. Trata-se de uma perspectiva interessante porque leva os aprendizes a conceber e realizar tarefas para aprender a língua. Muitas vezes esses procedimentos obtinham resultados, mas outras vezes, a meu ver, confundia-se ativismo com aprendizagem de língua, sem uma reflexão maior sobre a aquisição da linguagem. Outras vezes ainda, o que eu vi, foram propostas de exercícios estruturais sem uma função muito clara. A justificativa vinha sempre que era para contemplar os alunos asiáticos, acostumados com um ensino mais sistemático e mais tradicional e para contemplar também os alunos com problemas de letramento. Numa das primeiras reuniões, em que fui chamada, os coordenadores propunham dar aulas de alfabetização para o público não letrado, o que teria tornado o ensino bastante infantilizado e pouco produtivo na minha opinião. Outro problema enfrentado é a própria formação dos estudantes de português como língua materna, muito voltada para aspectos teóricos da língua, formação de base fundamental, mas que, muitas vezes, não estabelece uma ponte com a língua em uso e com o ensino das línguas, tornando aquele conhecimento muito distanciado da prática da sala de aula, como se os dois

não pudessem se completar. Esse casamento da teoria com a prática precisa ser efetivado para que os estudantes se tornem professores eficazes de língua e para que saibam criar seu próprio material, tendo em mente ao mesmo tempo o conhecimento teórico e a eficácia que esse material pode ter para os alunos. Pensando nisso é que os dois departamentos, Delem e Delin, se uniram para criar quatro novas disciplinas optativas de PLE no currículo do Curso de Letras no segundo semestre de 2014.

5. Como surgiu a turma de letramento?

Eu fui convidada a participar das reuniões, junto com alguns outros professores do Delem, para a organização do acolhimento dos haitianos, aos sábados no Edifício D. Pedro I, dentro do projeto coordenado na época por João Arthur Pugsley e Bruna Ruano. Nessas reuniões foi colocado o problema da falta de domínio da escrita por parte dos haitianos, alguns mesmo só falantes de crioulo (créole), o que dificultava o trabalho no grande grupo. Eu me propus a trabalhar com a turma de Letramento já que tinha experiência no assunto tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

6. Como eram as aulas na turma de letramento?

As aulas eram dadas em conjunto por mim, pela Bruna e pelo Rafael. Havia também os voluntários na classe, estagiários de PLE e também pessoas da comunidade que queriam ajudar. Essas pessoas foram fundamentais porque cada uma delas sentava com cada grupo de três alunos e os ajudava com as atividades orais e escritas, dando-lhes um atendimento quase individualizado, o que melhorou muito o aprendizado deles.

7. Quais as maiores dificuldades encontradas em sala de aula de letramento?

As maiores dificuldades residiam na falta de experiência com a escrita dos alunos que não dominavam o francês porque estes em geral eram pouco escolarizados ou não escolarizados, portanto, não tinham acesso ao mundo da escrita, ao alfabeto, por exemplo, tendo apenas noções vagas. Então esses alunos tinham que sentar nos grupos de haitianos já letrados e com um brasileiro que já tivesse uma experiência de ensino. Assim os haitianos bilíngues ajudavam os haitianos monolíngues.

8. Como você tentava diminuir essas dificuldades?

Mostrando aos alunos que mesmo sem o conhecimento do português brasileiro escrito, eles poderiam ter acesso a documentos autênticos – textos de jornais, receitas de cozinha com quantidades e números, clips com letras de canções de músicos haitianos e brasileiros - que serviram para os iniciarem no mundo da escrita sem passar pela alfabetização em si, o que teria retardado o processo e tornado o estudo do português brasileiro pelos já letrados insuportável. Na verdade, os haitianos letrados se tornaram também educadores de seus compatriotas.

9. Quais abordagens de ensino você usava em sala de aula de letramento?

Na verdade, utilizamos somente textos autênticos, tanto orais quanto escritos, trabalhando com os princípios da abordagem comunicativa, mas sempre chamando atenção para os atos de fala e para a configuração dos textos na página, sem nunca esquecer suas condições de produção (fonte, suporte, data, autoria, gênero, ilustrações, fotos, reproduções de obras de arte que acompanhavam os textos propostos). A ideia é sempre deixar os alunos se expressarem, descobrirem os textos orais e escritos. É a partir da descoberta deles que atuamos como educadores. Essa escuta do professor é fundamental para poder conhecer os educandos, ter consciência dos saberes que eles já trazem e, então, desenvolver junto a eles um trabalho significativo sobre língua e cultura do Brasil. (Posso anexar os arquivos de algumas aulas preparadas por nós para você ver. No primeiro dia, por exemplo, trabalhamos com a canção O Haiti é aqui, cantada por Gilberto Gil e Caetano Veloso, fazendo um paralelo entre Brasil e Haiti a partir da letra da música. Trabalhamos muito com o refrão que eles tinham que completar ao ouvir a música. No final levamos um bolo de fubá – gate de fubá, em créole (gâteau, do francês) para compartilhar um doce comum daqui e de lá, com a receita, que também foi trabalhada. No final da tarde cantamos, com todas as outras turmas, O Haiti é aqui.)

10. Como você definiria “letramento”?

Existem várias concepções do que seja letramento no Brasil e no mundo. Seguimos a linha que vê o aprendizado da leitura como um processo complexo desde o início, evitando a armadilha da alfabetização simplificadora que pode tornar muitos aprendizes em obedientes decifradores e não em leitores competentes. Ao apresentarmos textos autênticos aos alunos e proporcionarmos sua descoberta e aprofundamento, estaremos colaborando para sua

leiturização, sua leitura de mundo, como nos mostrou Paulo Freire no Brasil e Jean Foucambert na França. A aprendizagem da língua estrangeira pode seguir os mesmos princípios da aprendizagem da língua materna, evitando a apresentação de regras fora de contexto e de uma nomenclatura nem sempre eficiente. O mais importante é refletir sobre a língua em uso, sobre sua configuração em textos, sejam eles orais ou escritos, permitindo aos aprendizes a entrada nos discursos da língua e um domínio posterior desses discursos vivos do português brasileiro para o enfrentamento que deverão realizar como cidadãos atuantes na sociedade.

ENTREVISTADO 4

1. Desde quando você atua / atuou no projeto PBMIH?

Em 2013 participei de um evento sobre literatura haitiana, promovido pelo PBMIH, e foi dessa forma que eu conheci o projeto. No segundo semestre desse ano comecei a observar as aulas do básico 2, e logo a dar aula no grupo que eu observava e desde então eu atuo no projeto.

2. Você atuou como professor (a)? Se sim, para quais níveis?

Já atuei como professor aos sábados à tarde do básico 2 e do letramento, todas as aulas foram para haitianos. Também trabalhei durante a semana à noite com o básico 1 e básico 2 em salas com nacionalidades mistas: sírios, congolezes, peruanos, venezuelanos, tunisianos e etc.

3. Quais as maiores dificuldades encontradas em sala de aula?

Acredito que as maiores dificuldades se relacionam com o tipo de migração dos estudantes, são deslocamentos forçados, onde a pessoa é arrastada a deixar sua terra por desastres naturais, guerras e crises financeiras. Essas causas fazem com que, muitas vezes, a única afinidade com a terra para onde ele migrou é a de ser uma oportunidade para recomeçar a vida. Além disso, a conjuntura de grande parcela deles é a pobreza, exclusão e vulnerabilidade social. Toda essa problemática acaba refletindo na sala de aula: pessoas com depressão originada pelo desarraigo, traumas e a distância dos entes queridos; problemas sociais, como desemprego, baixa renda, pouca escolaridade e formação laboral. Essas são algumas questões que acabam aparecendo e são obstáculos que temos que dar conta quando estamos na sala de aula. Pensando nos professores, falta preparo para essas demandas da sala aula e há várias dificuldades pedagógicas

para serem discutidas como, por exemplo: ensinar o português como língua estrangeira e acolher; a confecção de um material específico com esse fim. Acredito que conseguimos montar um projeto muito sólido e que está preocupado com todas estas questões, mas estamos sobrecarregados e esse também é mais um complicador que afeta as aulas.

4. Como você tenta diminuir essas dificuldades?

No meu ponto de vista, acredito que são três frentes de ação de um professor do PBMIH para dar conta das demandas do público atendido: acolhimento inicial, valorização da cultura do migrante e conteúdo específico visando os direitos e oportunidades para uma melhor adaptação. Acolhimento inicial: é o primeiro momento onde o professor deve conduzir o aluno para que se sinta em um espaço construído para ele e que ele pode confiar em nós e que estamos dispostos a ajudá-lo no que for necessário e possível. Valorização da cultura do migrante: por meio da produção de materiais e da abordagem dos professores que leve a um maior protagonismo da cultura dos estudantes em sala de aula. Direitos e oportunidades: produção de materiais didáticos específicos, que além de trabalhar a língua, tenham a intenção de informá-los sobre saúde pública, direitos trabalhistas, opções de lazer gratuito, formação profissional, reingresso na universidade e etc.

5. Como eram / são as aulas na turma de letramento? (quantidade de alunos, idade, níveis de escolaridade, etc...).

Nesse ano são poucos alunos, acredito que tivemos no máximo 7 alunos num mesmo dia. A frequência às aulas tem a ver com o trabalho, alguns alunos deixam de vir ou faltam, porque conseguiram trabalho e o patrão pediu que trabalhassem aos sábados ou eles estão sem trabalho e ficaram sem dinheiro para conseguir pagar o ônibus. A maioria dos estudantes da turma de letramento são pessoas de mais de 30 anos, não temos alunos ágrafos, são todos alfabetizados. No entanto, pelo o que a gente tem observado tiveram muito pouco tempo na escola. Acreditamos que esse é um dos fatores mais decisivos para que não atinjam o nível de letramento exigido para a adaptação à sociedade curitibana. Nesta questão da escolaridade se juntam várias coisas, não é exclusividade deles a baixa escolaridade, dentro da grande Curitiba temos uma porcentagem expressiva de pessoas que têm as mesmas carências na formação escolar. Não obstante o caso dos migrantes se soma a baixa escolaridade, a diferença da língua e o choque cultural, não só o de vir de uma ilha do mar do caribe e de repente ver-se

recomeçando a vida na fria Curitiba; mas, sobretudo, de estar acostumado a uma organização social de cultura mais oral - que pelo que pesquisamos pode ser a do interior do Haiti – e que se encontra com uma sociedade mais letrada que é a curitibana.

6. Quais as maiores dificuldades encontradas em sala de aula de letramento?

Ensinar a língua e também tentar sensibilizá-los para questões da leitura e escrita na língua alvo, lacunas que eles trazem consigo da língua nativa, por usarem muito pouco a língua escrita. Também está a questão da frustração de sentir que as nossas práticas exercem uma reação lenta no aprendizado dos alunos. Sentimos que há uma evolução, mas que ela só é percebida quando conseguimos ter uma distância maior e uma perspectiva do processo como um todo. A estrutura precária para atendê-los. Não temos dinheiro para coisas básicas e vivemos pedindo favores, devido a pouca importância dada pela instituição ao projeto.

7. Como você tenta / tentava diminuir essas dificuldades?

Conversar com os meus colegas de sala de aula para mudar a estratégia em dado momento do curso e buscar soluções para as questões que estamos enfrentando em sala de aula. E ter a consciência política de que o nosso trabalho não está restrito à sala de aula, o projeto requer uma atuação e um comprometimento importante.

8. Quais abordagens de ensino você usa / usava em sala de aula?

Português como língua de acolhimento, onde a ênfase é no atendimento das várias necessidades (como mencionado anteriormente) do aluno e não só a linguística.

9. Como você descreveria a concepção de língua do projeto PBMIH?

Acredito que o projeto é uma missão, pela importância política do projeto para a sociedade e também para que ele se consolide na UFPR. Essa luta nos causa muito trabalho, já que não conseguimos estar em todas as frentes. Eu não sei qual é a concepção de língua do PBMIH, porque não me lembro de termos discutido isso. Agora, eu posso dizer que eu acho que a concepção de língua do projeto deveria ser a de língua como inclusão e transformação: nada de

colonizar ninguém, e sim auxiliá-los para que façam parte mais ativa da sociedade e nos ajude a transformar a nós mesmos com os aportes culturais-linguísticos que trazem consigo.

10. Como você definiria “letramento”?

Letramento não é um só, ele é múltiplo, vai depender do contexto de uso social em que o sujeito vai usar as habilidades de ler e escrever, pode ser: digital, universitário, com um fim laboral mais específico, para apoderar-se das práticas comuns de uma sociedade letrada (como pode ser abrir uma conta em um banco, preencher um cadastro no posto de saúde e etc). No caso dos haitianos, em específico, vemos que eles estavam acostumados a uma sociedade mais oral e que essa é uma questão que devemos estar atentos, porque acreditamos que o letramento está presente em todos os níveis do projeto, porque algumas práticas que para nós são quase que automáticas, para eles não são tão óbvias como poderíamos acreditar.

ENTREVISTADO 5

1. Desde quando você atua / atuou no projeto PBMH?

Atuo no programa desde 01/04/2017.

2. Você atuou como professor (a)? Se sim, para quais níveis?

Turma de Letramento.

3. Quais as maiores dificuldades encontradas em sala de aula?

As dificuldades de vocabulário e compreensão.

4. Como você tenta diminuir essas dificuldades?

A utilização de aulas ricas em recursos visuais e exemplos, vídeos abordando assuntos do cotidiano e uma prática pedagógica bastante analítica/reflexiva.

5. Como eram / são as aulas na turma de letramento? (quantidade de alunos, idade, níveis de escolaridade, etc...).

O número de alunos variou no decorrer do ano, chegando a 8, hoje se mantém entre 5 e 6. As idades variam entre 50 e 25 anos, todos eles apresentam baixo nível de escolarização formal.

6. Quais as maiores dificuldades encontradas em sala de aula de letramento?

A assiduidade, fixação dos conteúdos estabelecendo relações com o dia a dia e, por vezes, a questão cultural.

7. Como você tenta / tentava diminuir essas dificuldades?

Observando essas dificuldades e utilizando estratégias mais adequadas ao momento como por exemplo a constante revisão de conteúdos mais relevantes para o aluno.

8. Quais abordagens de ensino você usa / usava em sala de aula?

A abordagem de ensino partindo de uma visão humanista e sociocultural se mostrou bastante pertinente ao contexto do grupo de Letramento. Essa visão orientou a produção de materiais e prática pedagógica/avaliação do ensino/aprendizagem dos alunos.

9. Como você descreveria a concepção de língua do projeto PBMIH?

A língua efetivamente como instrumento de comunicação.

10. Como você definiria “letramento”?

Letramento é a apropriação e utilização da língua (nesse caso, oral e escrita?) pelo indivíduo fazendo com que ele consiga sentir-se parte integrante de uma determinada comunidade.

ENTREVISTADO 6

1. Desde quando você atua / atuou no projeto PBMIH?

Desde abril de 2014.

2. Você atuou como professor (a)? Se sim, para quais níveis?

É importante dizer que eu nunca tinha dado aula, as aulas do projeto foram minha primeira experiência de sala de aula enquanto professora. Eu me formei professora de português dentro da turma do letramento.

3. Quais as maiores dificuldades encontradas em sala de aula?

As dificuldades foram no começo porque eu não sabia o que eu estava fazendo, a primeira vez que entrei em sala de aula com alunos, como professora, foi no letramento. É todo o pensar o que é um ensino de língua estrangeira. Isso para mim, desde sempre, é uma grande questão. Não tem uma receita, principalmente, porque o projeto é um pouco isso também, ele foi criado por que tinha que atender as pessoas, mas ninguém sabia como fazer. Então, hoje eu ainda não sei dizer se eu sei fazer, mas já refletir sobre algumas questões.

4. Como você tenta diminuir essas dificuldades?

Fazendo trabalho em conjunto. Uma vez que o projeto é de fato um espaço diferente, porque tem mais de um professor em sala de aula, acho que o diálogo é sempre a melhor forma de tentar minimizar qualquer dificuldade.

5. Como eram / são as aulas na turma de letramento? (quantidade de alunos, idade, níveis de escolaridade, etc...).

Em 2014, a gente tinha uma turma grande, não lembro ao certo o número de alunos. Os alunos eram falantes de Creole, mas, desde sempre, a turma de letramento foi pensada para alunos que não completaram a escolarização, para pessoas que estavam aqui no Brasil há pouco tempo. Alguns alunos falavam francês, outros não, mas não posso dizer que eram fluentes. Em 2015, nossa turma também era mais ou menos a mesma média de alunos, mas teve um momento do projeto que este número foi diminuído, foi algo geral. No começo, a maioria dos alunos eram homens, depois isso foi mudando e as mulheres começaram a chegar. Muitos desses alunos e

alunas não tinham uma intimidade com a escrita, com lápis ou caneta, com caderno, com papel porque a cultura de ensino deles é voltada mais para a oralidade que para a escrita.

6. Quais as maiores dificuldades encontradas em sala de aula de letramento?

De novo, volto para o processo de formação de professor. No início a maior dificuldade foi fazer tudo junto porque eu estava aprendendo a ser professora de português como língua estrangeira. É bastante diferente porque é a minha língua materna e pensar ela como língua estrangeira num contexto em que os alunos, em certo sentido, estão em vulnerabilidade social, me fez pensar sobre letramento. A maior dificuldade é que eu nunca tinha tido contato com nenhum estudo sobre letramento, ninguém tinha me falado sobre letramento e foi inclusive por conta disso que eu fui atrás de entender o que é o letramento. Mas tudo isso foi o processo da minha formação enquanto professora de português para estrangeiros, de português para migrantes e refugiados. Por outro lado, eu penso hoje que letramento está incluso em qualquer aprendizado, todo ensino e aprendizado de língua estrangeira passa por questões de letramento. São coisas que, a meu ver, não são dissociadas. Nesse sentido, também acho que as dificuldades estão em como lidar com elas em termos de material didático, de didática e metodologia. Isso foi bem difícil, mas foi muito legal. O diálogo que isso me proporcionou, com muitas pessoas, me fazendo procurar textos e pensar sobre isso, foi bem positivo.

7. Como você tenta / tentava diminuir essas dificuldades?

Foi buscando conhecer letramento e o que ele significava, quais eram os estudos que havia sobre esse tema e sobre o ensino de português como língua de acolhimento. Foi um trabalho de pesquisa de texto, de conversar e dialogar, de discutir com as pessoas que estão na área. Foi aí, então, que começamos entender a importância de se pensar para os nossos alunos de letramento, pensar sobre o Haiti, sobre o contexto deles, sobre o processo de escolarização, sobre a língua deles, sobre qual é a relação dos alunos com a escrita e trazendo um pouco desses elementos, com os quais eles poderiam se identificar, para sala de aula.

8. Quais abordagens de ensino você usa / usava em sala de aula?

Na verdade, em 2014, eu dava apenas amparo aos outros professores, isso foi mudando conforme eu fui pesquisando sobre o ensino de língua estrangeira. Acho que no ano de 2016 a

gente conseguiu, de fato, pensar em alguma coisa que fosse interessante e fizesse sentido para os alunos, que foi, justamente, resgatar a trajetória, a cultura e elementos dos países dos alunos. E, acredito, que isso é o mais importante para qualquer ensino de língua estrangeira.

9. Como você descreveria a concepção de língua do projeto PBMIH?

A concepção de língua do projeto tem uma preocupação com a língua de acolhimento, uma preocupação, principalmente, com os temas que se trabalha em sala de aula. Nós trabalhamos com os conteúdos que os alunos vão, de fato, precisar. Isso existe como uma questão social de que a língua não é só vocabulário estrutura e gramática, ela é muito mais que isso. Então, acredito que o projeto tem uma preocupação em auxiliar e preparar os alunos para as práticas sociais brasileiras.

10. Como você definiria “letramento”?

Práticas sociais de uso da linguagem pensando em uma concepção de linguagem que é enunciação, é o discurso, é o ponto de encontro onde várias outras coisas se intercalam. É a linguagem como ponto de intersecção entre as questões políticas ideológicas e individuais e o letramento está inserido nisso. A minha concepção é de que as pessoas não são iletradas da mesma maneira que não existem pessoas sem cultura. A língua, a cultura e letramento são coisas que estão muito juntas. Hoje eu penso o ensino de língua estrangeira como uma questão de letramento. Aprender uma língua estrangeira é aprender quais são os usos e as práticas sociais na cultura da língua alvo, sem negar todas as práticas que os alunos trazem consigo para a sala de aula.

09 de junho de 2018

Professores: Andreia, Regiane e Sergio

Aula 13: Compras

- Veja a imagem e o texto abaixo:

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 Tümler [19/02/2018] [21h15]



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-7bnkfj0n9pvqvon0lxiddeq5j>

A) Qual é o título do texto?

B) Onde o texto foi publicado?



2 C) Qual é o tipo de texto?

D) O que você vê na imagem?

E) Onde eles estão?

➤ Circule no texto as palavras que você sabe o significado:

➤ Quais das palavras circuladas são semelhantes em Creole?

PORTUGUÊS	CREOLE

3 Agora, responda as questões abaixo:

➤ Qual é o assunto do texto?

➤ Qual é o serviço oferecido pelos supermercados de Curitiba?

➤ O que são lojas físicas e lojas online?

➤ Você já utilizou esse serviço?

➤ Como são os mercados em seu país?

TAREFA:

➤ Verifique se o supermercado do seu bairro faz entregas à domicílio. Descubra os prazos e as taxas desse serviço e conte para seus colegas na próxima aula.



16 de junho de 2018

Professores: Andreia, Regiane e Sergio

Aula 14: Compras

➤ Veja a imagem abaixo:



Alimentos

- Açúcar
- Arroz
- Biscoitos
- Café
- Carnes
- Farinha
- Feijão
- Fermento
- Hortaliças
- logurte
- Leite
- Macarrão
- Margarina
- Molho de tomate
- Óleo
- Ovos
- Pães
- Queijo ralado
- Sal
- Temperos

Higiene Pessoal

- Absorventes
- Água oxigenada
- Algodão
- Barbeador descartável
- Creme de barbear
- Creme dental
- Curativos
- Desodorante
- Escova de dente
- Esparadrapo
- Fio dental
- Gaze
- Hastes flexíveis
- Papel higiênico
- Sabonete
- Shampoo
- Condicionador

Limpeza

- Água sanitária
- Álcool em gel
- Amaciante
- Desinfetante
- Detergente
- Esponja de aço
- Esponja de pia
- Flanelas
- Inseticida
- Lustra-móveis
- Luvas plásticas
- Sabão em barra
- Sabão em pó
- Sacos de lixo

Utilidades

- Fósforo
- Guardanapo de papel
- Lâmpadas
- Papel alumínio
- Papel filme
- Papel toalha
- Velas

