

PORTUGUÊS PARA FILHOS DE IMIGRANTES: EXPERIÊNCIAS E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Isolde Maria Villa Brust¹, Itamar Luís Hammes²

Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa desenvolvida na Pós-graduação em Anos Finais do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), Câmpus Lajeado, entre os anos de 2019 e 2020. Tem como objetivo principal contribuir no debate sobre o ensino da língua portuguesa aos alunos estrangeiros que frequentam nossas escolas, tendo como espaço de pesquisa e intervenção a Escola Estadual Fernandes Vieira. Assim, estudou-se a realidade das imigrações e as práticas pedagógicas usadas em sala de aula. A metodologia de pesquisa utilizada é caracterizada como qualitativa pesquisa-ação ou mesmo intervenção, na qual o pesquisador procura diagnosticar um problema e interferir nele. Embora a pesquisadora seja professora da escola, desenvolvendo diversas intervenções com o objetivo de ensinar a língua portuguesa, o lócus da pesquisa é o planejamento, aplicação e avaliação de um plano de aula no componente curricular Língua Portuguesa para os alunos do 8^a ano, turno vespertino do ensino fundamental. A base teórica quanto ao ensino da língua é diversa nas ciências humanas. No caso, adotou-se o conceito mais amplo de Educação em Paulo Freire, as investigações de Menga Lüdke e o conceito de professor reflexivo de Schön (1983), especialmente no que contribuem para a analisar a própria prática pedagógica como um processo de reflexão constante na vida do professor. Os resultados obtidos foram positivos, pois aos poucos, os alunos estrangeiros se expressavam em português, além de interagirem com os colegas brasileiros.

Palavras-chave: imigração; português; ensino; língua.

1 Graduada em Letras Português e Literatura pela Universidade do Vale do Taquari - Univates Lajeado RS. Atua como professora de Língua Portuguesa para as Séries Finais do Ensino Fundamental. Pós-graduada em Especialização em Educação para os Anos Finais do Ensino Fundamental pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL) Câmpus Lajeado-RS.

2 Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do RS. Professor em EBTT no Campus IFSUL de Lajeado. Atua nos cursos Técnicos, Pós-Graduação em educação e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, RS.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o Brasil viveu diversos ciclos de imigrações em diferentes períodos desde sua colonização. Muitos povos aqui chegaram como europeus, asiáticos, latino-americanos. Porém, vivemos um momento em que a questão de imigração ganha força e é tema recorrente em diversas esferas públicas.

Nesta última década esse processo se intensificou por muitos motivos que vão desde os fenômenos naturais, crise econômica ou até a busca de novas oportunidades. Esse movimento traz um grande desafio para o Estado, que é o de garantir a oferta de políticas públicas e o acesso aos direitos básicos de educação a esses grupos que chegam com vistas às novas oportunidades de vida.

Em 2014, o Jornal Zero Hora publicou a matéria “Novos imigrantes mudam o cenário do Rio Grande do Sul”. Nela os jornalistas destacam “Nova migração é um movimento recente, mas suficientemente forte para causar modificações econômicas, étnicas e culturais” (ZERO HORA, 2014). Na matéria, citam que o maior número de imigrantes é caribenho e africano.

A reportagem chama a atenção que cidades como Caxias do Sul, Passo Fundo e Lajeado receberam 11,5 mil imigrantes nestes últimos anos, a maioria com ensino médio completo ou superior incompleto. Porém, se observa que entre eles há crianças e jovens em idade escolar para o ensino fundamental.

A região do Vale do Taquari tornou-se uma referência para alguns desses estrangeiros devido a sua economia diversificada que oportuniza emprego em diversos setores, como indústria e construção civil. Imigrantes de diversos países, como Bangladesh, Colômbia, Nigéria, Venezuela, Paquistão, Guiné, República Dominicana, Haiti - sendo este último em maior número - chegam a nossa região com suas famílias e seus filhos passam a frequentar nossas escolas.

Apesar desse evento migratório estar acontecendo há uma década, o setor educacional ainda não está preparado para atender a esses novos alunos. O despreparo pode ser atribuído às universidades, ao não preparar professores para atender esse público e também aos sistemas educacionais, que não qualificam adequadamente os profissionais para atendimento dessas pessoas, que em sua maioria frequentam as escolas públicas.

Este artigo tem como objetivo central contribuir nesse debate sobre o ensino da língua portuguesa aos alunos estrangeiros que frequentam nossas escolas. O cenário da pesquisa é a Escola Estadual de Ensino Fundamental Fernandes Vieira de Lajeado, instituição na qual a pesquisadora trabalha como professora de Língua Portuguesa e a turma escolhida é do 8º ano, que conta com 20 alunos matriculados, sendo seis estrangeiros de três países. Por estar localizada na região central do município, próxima do local de moradia desses imigrantes, a escola tem recebido muitos desses alunos e o desafio dos seus docentes e funcionários é constante, pela barreira da língua. Nessa

escola aproximadamente 10% dos alunos matriculados são estrangeiros, gerando preocupação para direção e professores do educandário. Esses alunos frequentam as aulas desde o 1º ano ao 8º ano do ensino fundamental.

As dúvidas principais como docente podem ser formuladas assim: Como inserir os alunos estrangeiros nas aulas de Língua Portuguesa? Como fazer com que esses alunos tenham aprendizagem significativa da língua portuguesa e, conseqüentemente, dos outros componentes curriculares? Que material didático usar para alcançar os objetivos de aprendizagem?

Foi em busca de respostas a essas questões que motivou este trabalho, fruto de reflexões sobre o que ocorria em sala de aula com esses estudantes durante as aulas de Língua Portuguesa. Além disso, a preocupação em experimentar práticas pedagógicas que auxiliassem na melhor maneira para que de fato houvesse aprendizagem. Portanto, as práticas aqui descritas são tentativas de atendimento a esses alunos estrangeiros com uma metodologia experimental.

2 A QUESTÃO DAS IMIGRAÇÕES E A BUSCA DE UMA FUNDAMENTAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O número de estudantes imigrantes e refugiados matriculados em escolas brasileiras aumentou 112% em oito anos (de 2008 a 2016). Conforme informações passadas pela Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), em cinco anos, as solicitações de refúgio no país cresceram 2.868%. Passaram de 966, em 2010, para 28.670, em 2015” (Revista Nova Escola, Fevereiro, 2018). Esses números demonstram que tem sido cada vez mais importante a criação de políticas públicas que preparem a escola e toda a comunidade escolar para receber, e mais do que isso, acolher bem os alunos estrangeiros. A maior parte desses alunos, segundo o levantamento, está concentrada na rede pública, que registra 64% do total de matrículas. Os Estados que receberam mais estudantes de outras nacionalidades são São Paulo (34,5%), seguido por Paraná (10,7%) e Minas Gerais (10,6%). No Rio Grande do Sul, as matrículas de alunos estrangeiros representam entre 4% e 10% do total. Em relação ao continente de origem, mais de 40% dos estrangeiros vêm de países da América Latina ou Caribe. Em seguida, os locais de origem mais comuns são Europa, Ásia, América do Norte e apátridas.

A partir de 2010, um grande contingente de estrangeiros chegou ao Brasil, vindos de diversas partes do mundo. Aqui no Vale do Taquari, esses estrangeiros são oriundos, principalmente de países como Haiti, Senegal, Bangladesh, Índia, Nigéria, Benin, Afeganistão, China, Gana, Guiné Bissau e Venezuela. Conforme os dados do Governo Federal Brasileiro, do início de 2010 até final de 2013, 21 mil haitianos obtiveram visto permanente para aqui viver, sendo que outros tantos aguardam pelo visto. Isso é facilitado porque entre

o governo brasileiro e o governo haitiano há relação diplomática e a vinda é facilitada pelo visto humanitário concedido pela embaixada do Brasil no Haiti.

Com relação ao Haiti, há um agente federal facilitador através do acordo entre os dois países denominado MINUSTAH, entre os anos 2004 e 2017. Segundo fonte do site Itamarati (Brasil, 2014) “mesmo com o encerramento da MINUSTAH, o Brasil renovou seu comprometimento com o desenvolvimento institucional do Haiti e a melhora das condições de vida do povo haitiano por meio de engajamento na Missão das Nações Unidas de Apoio à Justiça no Haiti”. Afirma ainda:

Cabe também mencionar que, desde 2012, o Brasil tem adotado política migratória especial de caráter humanitário para haitianos. Com a entrada em vigor, no Brasil, da nova legislação sobre migrações e a publicação de portaria interministerial, em abril de 2018, foi mantida a política de acolhida humanitária de cidadãos haitianos (BRASIL, 2014).

Depois de 1822, ano da independência do Brasil, qualquer pessoa que aqui chegasse era considerada imigrante. Porém, nos últimos anos essa vinda de estrangeiros tem se intensificado, principalmente por alguns países acima citados estarem passando por problemas econômicos, sociais, políticos ou catástrofes que agravaram essas situações. Por causa disso, instituições governamentais brasileiras de direitos humanos se mobilizaram para atender as demandas desses imigrantes, a maioria deles de baixa renda, sem emprego e sem entender a língua portuguesa, como é o caso dos haitianos. Obviamente não são todos, há os que buscam novas oportunidades de vida, que veem o Brasil como um país onde é possível trabalhar, estudar e conhecer uma nova cultura. Ao se referir ao Haiti, Simon e Mejia(2015) afirmam:

[...]. Não podemos negar que em nosso país a taxa de desemprego seja muito alta, mas muitos querem trabalhar e estudar, principalmente os que têm escolaridade baixa, que nunca frequentaram a escola. Outros têm capacidade para ingressar no mercado profissional, mas não conseguem. [...]. A maioria dos haitianos que estão vindo para cá tem formação escolar” (2015, p. 67).

Esse fluxo migratório trouxe um grande desafio para o Estado, o de garantir a oferta de políticas públicas e o acesso aos direitos a esses grupos que chegam com vistas às novas oportunidades de vida. A Constituição Federal de 1988 confere direitos, liberdades e garantias às pessoas em geral, como trata o art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.”.

Com a entrada da Nova Lei de Migração Nº 13.445/2017, foi instituída a concessão do visto temporário com finalidade de acolhida humanitária que poderá ser concedido, conforme disposto no Art. 14, parágrafo 3º

Ao apátrida ou nacional de qualquer país em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário (BRASIL, 2017).

Conhecer a realidade desses estrangeiros e auxiliá-los em suas necessidades, também é responsabilidade da escola. Para tanto, precisa-se de práticas pedagógicas adequadas para atingir o objetivo.

2.1 Em busca de uma prática pedagógica instigante e reflexiva

Ao nos depararmos com o ensino da língua portuguesa aos filhos de imigrantes na sala de aula, a primeira constatação que temos é de nossa impotência, na medida que existe pouco material pedagógico ou mesmo práticas pedagógicas estabelecidas. Em estudo de cunho bibliográfico, realizado através dos artigos ou trabalhos indexados na base de dados online: Scielo, Google Acadêmico ou mesmo na base de dados da Capes, utilizando os descritores: “Português para imigrantes” ou mesmo “Português para estrangeiros”, percebeu-se que ainda não existe material pedagógico ou mesmo práticas pedagógicas estabelecidas. A maioria dos estudos aponta para a necessidade de analisar a própria prática pedagógica como um processo de reflexão constante na vida do professor, “o qual se depara, a cada novo curso e a cada novo aluno, com situações diversas de ensino e aprendizagem” (COITINHO, 2007, p. 28).

Nesta perspectiva convergem os estudos de Paulo Freire (2010, p. 29) para o qual a indagação e a pesquisa, não são qualidades ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar, mas fazem parte da natureza da prática docente. Assim, o professor é um pesquisador e precisa de formação permanente. Afirma Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho; intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (1996, p. 29).

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2010, p.30), sugere que o aprendizado se dá, também, quando o aluno compartilha saberes em sala de aula, suas experiências de vida. “Por que não discutir com os alunos a

realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?”. O autor também reforça (2010, p. 30) que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. A escola e o professor têm o dever de respeitar os saberes de seus alunos, principalmente os “saberes socialmente construídos na prática comunitária”. Trata-se da necessidade de explorar os conhecimentos prévios dos alunos, associando-os aos conteúdos da disciplina.

Freire (2010, p. 91) expõe a necessidade de se tratar o estudante de forma humana. O professor precisa levar em conta questões fundamentais como: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (2010, p. 67). Por conta disso, acredita-se que apenas chegar na sala de aula e passar o conteúdo sem ter um olhar diferenciado com esses estudantes estrangeiros, iria contra o que acreditamos que deva ser o fazer pedagógico.

Freire (2010 p.124) aconselha a fazer uma leitura de mundo, observar principalmente o que o aluno não fala, mas como age, seus gestos e seu comportamento. Observar, respeitar o sujeito como é e incentivar a curiosidade e a criticidade desses alunos para que ele vá “assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas a de receptor do que lhe seja transferido pelo professor.”

O educando precisa assumir-se como tal e reconhecer-se como sujeito que é, capaz de fazer ciência, assim como seu educador. Ao falar do aluno, Freire (1992, p. 24) afirma:

Ele se torna realmente um educando quando, na medida em que ele se conhece, vai conhecendo seus conteúdos, os objetos cognoscíveis e na medida que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos ou dos conteúdos.

Assim, quando o educando consegue aprender conceitos e o que o professor fala faz sentido para ele, a aprendizagem acontece de fato. “Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar”, Freire (1992, p. 24). Por isso, acredita-se que a aprendizagem se torna significativa quando a escola e a sala de aula fazem sentido para o aluno, sendo estrangeiro ou não.

Para além de Freire, inúmeros outros autores chamaram atenção para a necessidade de professor refletir sobre a sua prática na sala de aula. Menga Lüdke percebeu nesta perspectiva de formação de professores, centrada na investigação, a possibilidade de examinar o seu próprio ensino, visando modificar ou aperfeiçoar suas práticas. Em seu artigo O Professor, Seu Saber e sua Pesquisa (2001) Ludke chama atenção para alguns autores que teriam desenvolvido a ideia ou proposta do professor-pesquisador. Dos autores internacionais como L. Stenhouse, John Elliot, Carr e Kemmis e Giroux destaca

especialmente a obra de D. Schön que teria desencadeado uma onda de difusão da ideia que passou a ser conhecida como a do Professor Reflexivo. Afirma Lüdke: “O componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto” (2001). Para Lüdke, no Brasil as vozes mais audíveis a esse respeito se encontram em Pedro Demo que defende a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e o caráter formador da atividade da pesquisa; as de Corinta Geraldi, que estimula o desenvolvimento da pesquisa-ação entre grupos de professores e Marli André, “inspirando a prática da pesquisa docente, por meio da colaboração entre pesquisadores da universidade e professores da rede pública” (p. 51).

Na visão de Lüdke as ideias de Schön impulsionaram um professor mais ativo, crítico, e autônomo em relação às suas escolhas e decisões, contrariamente àquela de aplicador de soluções prontas, emanadas de esferas externas, sobretudo as marcadas com o selo da racionalidade técnica. Prática reflexiva significa para Schön o

processo de reflexão que o professor pode fazer sobre a sua própria prática. Este envolve uma reflexão sobre a reflexão-na-ação, isto é, uma reflexão do próprio professor sobre aquelas estratégias e saberes que ele mobiliza em sua prática, não necessariamente de modo consciente e, em muitos casos, não passíveis de serem descritos como um conjunto de regras, passos ou procedimentos válidos para além do contexto original (SCHÖN, 1983 apud LÜDKE, 2004, p. 41).

Na linha de Schön, Lüdke propõe a formação continuada do professor com atenção para o exercício da prática reflexiva, ou seja, o professor refletindo sobre a sua prática na sala de aula. Essa nova perspectiva de formação de professores, centrada na investigação, impulsiona o professor reflexivo a examinar o seu próprio ensino, visando modificar suas práticas.

No exercício da prática reflexiva na sala de aula, Elliot se empenha em trazer a dimensão da pesquisa-ação como meio de produzir conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional da educação. Como afirma Elliot (1997, p. 14) a pesquisa-ação é uma aliada do trabalho e do crescimento profissional do professor. Ela permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e prática docente, ou seja, entre teoria e prática e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças.

Na visão de Elliot (1997, p. 17), a pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, onde cada espiral inclui:

Aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; Formular estratégias de ação para resolver o problema; Implantação e avaliação das

estratégias de ação; Ampliar a compreensão da nova situação. (ELLIOT, 1997, p. 17).

2.2 Metodologia ou procedimentos utilizados

Como a pesquisadora já era professora de Língua Portuguesa na escola, tendo desenvolvido anteriormente uma série de intervenções com vistas a alcançar os resultados práticos do aprendizado da língua portuguesa, adotou-se, como lócus da pesquisa, o desenvolvimento e aplicação de um Plano de aulas, com objetivos, procedimentos, cronograma e avaliação. Durante a aplicação do plano utilizou-se a observação participante (diário de campo) e instrumentos de registro dos alunos, especialmente o caderno do aluno e o diário de classe. Procurou-se observar nos alunos a forma de falar, de se movimentar, interagir, relacionamento com os outros colegas e reação frente à proposta da aula. Como já mencionado anteriormente, a turma analisada foi a do 8º ano vespertino. O Plano de aulas foi desenvolvido no segundo semestre do ano de 2019 e foi planejado para cinco períodos de 1 hora cada aula.

O objetivo geral do Plano de aulas era integrar os alunos estrangeiros com a língua portuguesa e a cultura brasileira. Os objetivos específicos eram: Apresentar a língua portuguesa aos alunos imigrantes; Incentivar a leitura de textos em português observando a gramática (sintaxe e ortografia); Estimular a oralidade com uso de entonação das palavras e a socialização com os colegas; Valorizar os conhecimentos prévios e sua cultura.

Antes do início das aulas foi preparado material de apoio como dicionário da língua materna do aluno, acesso à internet, caderno, livros (Geoatlas), lápis, canetas, livro didático da turma, dicionário ilustrado confeccionado pela professora. Esse dicionário consiste em folhas de papel com imagens diversas e o nome da figura apresentada, escrito em língua portuguesa com letra de imprensa maiúscula e minúscula e cursiva. As imagens usadas eram de alimentos, materiais escolares, lugares e outras situações do cotidiano de qualquer pessoa. Na primeira aula foi feita uma apresentação pessoal da professora e dos colegas. Depois, solicitou-se que os alunos se apresentassem dizendo seu nome, idade, país de origem e quanto tempo estavam no Brasil, se já compreendiam algumas palavras da língua portuguesa. Para isso, foi sugerido que usassem as ferramentas de tradução, caso necessário.

Foi sugerido aos alunos imigrantes que buscassem no mapa-múndi o país de origem e o caminho percorrido até chegar ao Brasil. Também foi apresentado brevemente o programa da disciplina e a proposta do projeto.

Na segunda aula foi feita leitura do texto “Diversidade Cultural do Brasil” de Wagner de Cerqueira Francisco (2020). Foi feita a leitura e depois diálogo sobre o texto que tratava da cultura brasileira e a globalização. Aos alunos imigrantes, sugeriu-se o uso do tradutor (Google) e a professora auxiliou

na compreensão de palavras-chaves. Foi sugerido que eles copiassem essas palavras no seu caderno e as pronunciassem em voz alta.

Na terceira aula foi desenvolvida uma pesquisa na sala de informática sobre os países de origem dos alunos matriculados na escola. A turma foi dividida em grupos e se procurou integrar alunos brasileiros com os estrangeiros, para que pudessem auxiliá-los na pesquisa e confecção de cartazes. Nesses cartazes deveriam constar dados sobre o folclore, lugares, culinária, população, língua e continente. Pela professora, foi apresentado um vídeo “11 costumes do Rio Grande do Sul que só os gaúchos entendem” (DALCIN, 2017).

Na quarta aula os alunos puderam apresentar os cartazes aos colegas na sala de aula, momento em que falaram sobre o seu conteúdo, explicaram aos demais sobre a pesquisa realizada, e após, foram expostos em ambiente de uso coletivo dos demais estudantes da escola.

Para avaliação foi levado em conta a disposição dos alunos durante o processo, a capacidade de reflexão e execução das atividades propostas, bem como a iniciativa e autonomia para a produção dos materiais. A avaliação serviu para mostrar o que o aluno conseguiu fazer, no caso a pesquisa e a apresentação, bem como sua postura em relação à exposição do trabalho. Também, para saber se o aluno imigrante estava aprendendo a língua e se apropriando dela no dia a dia.

Na quinta aula foi realizado um evento de integração no ambiente da escola, entre a escola e os alunos participantes do *Projeto Vem pra cá*, da Universidade Univates. Esse projeto visa ensinar a língua portuguesa para imigrantes do município. O evento constou de apresentação de banners produzido pelos alunos do projeto, onde destacaram dados importantes de seus países de origem como população, comidas típicas, festejos, lugares, etc. Vale destacar que alunos estrangeiros do 8º ano também participam desse projeto de extensão.

2.3 Resultados e Discussões

Da aplicação do Plano de aulas pode-se destacar alguns pontos. Em sala de aula, quando o grupo era menor e ajudados por colegas brasileiros e pela professora, os alunos apresentaram seus trabalhos, mesmo com dificuldades na língua. O momento de integração em que os alunos imigrantes do Projeto Vem pra cá participaram e apresentaram seus países, foi motivo de alegria para eles, com brilho no olhar por se verem representados. Alguns de nossos alunos também frequentavam o projeto no turno oposto ao da aula. Diversos países estavam representados no evento: Haiti, República Dominicana, Bangladesh, Venezuela, Guiné Bissau, Egito, Paquistão e Senegal. Percebeu-se também que houve muito empenho para apresentar os trabalhos e ficou evidente o orgulho em mostrar as características de seus países.

Os alunos estrangeiros foram identificados como: A- aluna da Bangladesh; B-Venezuela; C-D-Haiti e F – aluno de Bangladesh.

Em termos de atuação individual percebeu-se que a aluna A era bastante reservada para falar, se expressava pouco em português, misturando inglês e bengale, porém participativa nas atividades. Ela trouxe henna para a escola, com a qual decorou as mãos de colegas e professoras com desenhos típicos de sua cultura. Em outra ocasião, apresentou os trajes típicos com o qual sempre se vestia. Também trouxe amostra de culinária bengale. O Aluno B tinha fluência na fala em português e apesar de ser bastante sociável, preferia não falar de seu país, pois não concordava com a política atual, mas expôs o cartaz e, também, brevemente o momento delicado em que se encontravam os venezuelanos. Os alunos C e D, apresentaram os cartazes falando em crioulo haitiano. Eram tímidos e ainda não conseguiam se expressar em português, precisando do auxílio de ferramentas de tradução e imagens. Em novembro, chegou mais uma haitiana na turma, por isso não participou das apresentações da aula. O aluno F, por ser muito infrequente, não participou da pesquisa e confecção dos cartazes, mas por participar do projeto de extensão da Univates, nesse dia estava e deu sua contribuição junto aos demais imigrantes bengaleses.

Com referência à aluna bengalesa, pode-se dizer que, apesar de não ser fácil ensinar-lhe uma nova língua, tinha muito empenho em aprender o português, bem diferente do idioma dela, cujo alfabeto contém 56 letras, sendo onze vogais e deriva de outras línguas como sânscrito, árabe, persa e europeias. Para ela o idioma português era muito difícil, sendo que na maioria das vezes ela misturava inglês, que conhecia um pouco, com algumas palavras em português. Já o aluno bengalês nada sabia da nossa língua, mas utilizava o celular para traduzir as conversas. Esse aluno foi mais difícil de avaliar o seu aprendizado, pois ele foi muito infrequente. Já os alunos haitianos, não conseguiam falar muito bem outra língua a não ser crioulo, sua língua materna e seus dialetos, o fabras e o plateau, que tem 34 sons entre consoantes e vogais, além do francês, idioma oficial do Haiti. Por isso eles permaneciam calados a maior parte do tempo em aula, ou conversavam mais entre si, mas interagiam nas brincadeiras e atividades manuais, quando observavam e depois reproduziam.

Os alunos haitianos preferiam ficar entre eles, mesmo estimulados a se sentarem com outros colegas. Observou-se que nos momentos de leitura, gostavam de pegar livros infantis e conversar sobre as ilustrações que viam. Nesses momentos falavam em crioulo, mesmo a professora pedindo que usassem a língua portuguesa. Percebeu-se, também, que durante as avaliações, todos os estrangeiros pediam para fazer as atividades como os demais alunos, não querendo atividades diferenciadas, no entanto, eram avaliados de forma diferente dos outros alunos brasileiros.

No desenvolvimento das aulas a professora necessitava estar atenta o tempo todo, acompanhando os resultados que os alunos obtinham em seus processos evolutivos de aprendizagem e, quando necessário, fazia intervenções.

Essas intervenções eram, na verdade, interferências sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, no momento em que a dificuldade era identificada. Isso servia para obter resultados dos objetivos desejados na aprendizagem dos educandos. No caso dos alunos estrangeiros, essas intervenções precisavam acontecer frequentemente, pois, à medida que eles aprendiam a língua portuguesa, podia-se mudar as estratégias didáticas, como estímulo para que eles se tornassem mais autônomos em suas descobertas.

Observou-se que a metodologia empregada para alunos brasileiros que falavam fluentemente a língua portuguesa precisava ser diferente da utilizada com os estudantes estrangeiros. Com estes foi necessário um acompanhamento mais individualizado, com destaque de palavras-chave e tradução para sua língua. Também utilizou-se muito o dicionário ilustrado confeccionado pela professora. Nesses momentos, a professora sentava-se à parte com os alunos estrangeiros e apresentava-lhes uma folha com as atividades impressas. Lia para eles chamando a atenção para a pronúncia das palavras bem como a sílaba tônica e eles repetiam. Após, aplicava um exercício para que escrevessem ou dissessem o nome do objeto apresentado. Observou-se que essa atividade ajudou muito no aprendizado da língua e, conseqüentemente, na autoestima dos alunos.

Algumas atividades foram desenvolvidas para incentivar a ideia de pertencimento, pois conforme Saussure (1999, p 21), “Língua é uma instituição social que dá ideia de pertencimento ao sujeito.” Uma das estratégias adotadas e que deu bons resultados foi a de unir os estrangeiros em grupos, primeiramente só eles e depois com alunos brasileiros, pois quando o aluno estrangeiro se apropriou da língua, ele já se sentiu pertencente. Outra atividade que despertou o interesse dos alunos estrangeiros foi a sugestão de, a partir de uma pesquisa na internet, apresentar o seu país, sua cidade, através do Google Earth e Street View. Nesse momento, foi visível a alegria de mostrarem aos demais colegas de onde vieram, a sua rua, a sua casa e a sua escola no país de origem.

Depois de todas essas atividades, pode-se constatar que a aprendizagem significativa é, portanto, aprendizagem com sentido para o aluno. Para o aluno estrangeiro, no momento em que ele é capaz de explicar situações ou formular perguntas na língua que está aprendendo, no caso, a portuguesa, e interagir espontaneamente com os demais colegas na nova língua, significa que a aprendizagem está ocorrendo de fato. Dessa maneira, a cada nova descoberta, o aluno internaliza e aumenta o seu repertório de palavras do novo vocabulário, tornando-se um sujeito pertencente de fato à turma na qual está matriculado.

Como ter alunos estrangeiros não falantes da língua portuguesa é uma realidade relativamente recente em nossa escola, os materiais disponíveis para uma aula significativa são quase inexistentes. Porém, todos os educadores da instituição foram estimulados a produzir conteúdo que pudesse ser compartilhado com toda a equipe da escola, para auxiliar em suas aulas com

os estrangeiros. Não foi tarefa fácil e nem rápida, pois nada se sabia sobre esses alunos, mas queríamos que aprendessem. E isso nos desafiou e nos desafia constantemente como educadores, pois se queremos que o aluno aprenda, precisamos saber o que ele sabe, suas habilidades e competências e para assim, introduzir novos conhecimentos. E como saber isso, se não falamos a mesma língua? Essa foi uma inquietação e um grande desafio aos professores da referida escola.

Quando o professor passa no quadro as atividades e os alunos estrangeiros copiam-nas em seus cadernos não significa aprendizado, isso é apenas um ato mecânico, demonstrando que sabem escrever. Contudo, sabemos que a leitura e a escrita são dois processos bem diferentes. O desenvolvimento de um não implica necessariamente o do outro, pois copiar é um ato mecânico e interpretar o que escreveu é cognitivo. “Compreender um texto é muito mais do que apenas decodificar palavras que estão escritas”, (NASPOLINI, 2009 p. 65). Ao ler e compreender o que foi escrito, o aluno e qualquer pessoa precisa ter a experiência prévia de conhecimento de mundo para fazer as inferências necessárias. Para isso, o conhecimento da língua é muito importante, pois muitas vezes da ineficiência da aprendizagem da língua vernácula, decorre o baixo rendimento nas demais disciplinas, considerando-se que a assimilação dos conteúdos em geral depende da competência de leitura e de expressão escrita do estudante. Esse fato reforça a ideia referida a Saussure (1999, p. 21) “Quando ouvimos falar uma língua que desconhecemos, percebemos bem os sons, mas devido a nossa incompreensão, ficamos alheios ao fato social”.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo evolutivo, como alfabetização e letramento. Quando uma criança está em processo de aprendizagem, formula por si algumas regras sobre o sistema de escrita, ao mesmo tempo em que constrói os signos mentais. Quando ela conhece a língua e a entonação das palavras, fica mais fácil associar com uma imagem apresentada. Por isso, o uso de fichas com palavras e imagens para associar a escrita com o significado é um método válido para ensinar português aos estrangeiros. Assim, essa metodologia não deixa de ser um processo de alfabetização e letramento, em que o sujeito entra em contato com grafemas e fonemas, a fim de se apropriar de uma língua. De acordo com Soares (2010), “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.”

Assim, quando o aluno estrangeiro souber interpretar rótulos, placas, avisos e outras frases em diferentes contextos, ele já estará se apropriando da nossa língua e fazendo uso dela para interagir socialmente. Cabe ao professor dar condições, estímulos para o aluno adquirir uma nova língua, mas o estudante, como sujeito ativo, precisa estar predisposto a aprender e a colocar em prática o que aprendeu, e isso não é uma tarefa fácil, nem rápida; exige

paciência, tempo e habilidade de ambos. Sem deixar de citar a empatia, ou seja, o professor se colocar no lugar do aluno, tentar sentir suas necessidades, suas angústias. Salientando-se que o aluno vem de uma realidade social adversa e, por ser criança, não escolheu estar aqui neste país, nesta escola. Nesse sentido, o professor passa a ser visto como um profissional que irá fazer a diferença na vida social e educativa desse aluno, capaz de inseri-lo na comunidade deste novo país, ensinando-lhe uma nova cultura permeada na fala e na escrita aprendida.

Seguindo nessa linha teórica, Arroyo (2004 p.64) coloca que “por mais que tentemos reduzir uma criança ou um adolescente a um número da chamada não dá, eles se revelam humanos”. Temos que ter empatia pelos nossos alunos e ela é estimulante para que aprendam nesse caso uma nova língua e se sintam motivados a progredir em seus estudos, pois o autor (p.65) cita que “Se a indiferença é esterilizante para a inovação educativa, a empatia cada vez mais frequente para com os educandos poderá nos levar a intervenções realistas”. Em cada aluno há uma história pessoal, grupal, de gênero, raça, classe ou idade. Ou seja, é impensável olhar para esses alunos de forma neutra, sem dar-lhes a atenção que necessitam e que muitas vezes imploram pelo olhar. Segundo o autor, é antipedagógico, pois “tentar entender a unidade do ser humano será extremamente profissional e formador para os alunos e para os mestres.”

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transformar a realidade de muitas famílias imigrantes é um compromisso importante que requer atitude e comprometimento do professor. Além do conhecimento de seu componente curricular, ele precisa ser flexível para atender as necessidades desses alunos diante da nova realidade que se apresenta. Tudo é novo, tanto para quem ensina como para quem aprende. Não há uma fórmula pronta para acelerar o conhecimento e a integração, mas há metodologias que podem funcionar para auxiliar que esse aprendizado se dê de uma forma mais consistente, utilizando materiais disponíveis, criando outros e vendo o que funciona.

No momento em que o governo brasileiro aceitou receber refugiados, precisava, também, ter pensado que eles encontrariam dificuldades nas escolas, bem como os educadores em atendê-los e assim, disponibilizar material didático específico. Precisamos de políticas públicas para diminuir as desigualdades sociais que se apresentam, através das barreiras linguísticas e culturais entre todos os envolvidos.

Para atender a essa demanda, a escola precisa ser um espaço de mudança, de novos processos de aprendizagem baseados na criatividade, no desenvolvimento de competências, nas atitudes, nos valores, na estruturação de novas aptidões necessárias para viver e trabalhar no mundo globalizado, pois esses imigrantes continuarão a chegar e precisarão de acompanhamento

para sua formação e autonomia. Nesse sentido, o professor reflexivo precisa ser um orientador criando condições na concretização das aprendizagens e na construção dos conhecimentos dos alunos. Para isso, os docentes precisam da formação continuada dos saberes disciplinares, curriculares, experienciais, profissional e da troca de experiências entre os seus para se apoiarem sobre metodologias próprias desses casos que surgem.

Durante este trabalho observou-se a importância de se ter materiais diferenciados para trabalhar com esses alunos imigrantes como cartilhas com imagens, situações do dia a dia que normalmente as pessoas se deparam, como ir ao médico, à farmácia, ao supermercado ou pedir alguma informação. Pode-se dizer que a vinda dos imigrantes trouxe muitas novidades à escola, pois a cada dia presenciou-se uma nova situação, um novo desafio, seja em termos de explicações sobre o funcionamento da escola ou sobre perguntas pessoais dos imigrantes. Nesses momentos, foi importante poder contar com a ferramenta de tradução e professores criativos e interessados em fazer com que a inclusão acontecesse de fato e, também, para seguir os ensinamentos dos mestres referenciados neste artigo, Freire e Arroyo, de que precisamos ser sujeitos da aprendizagem para que o ensino aconteça de fato.

Portanto, esses processos pedagógicos que se experimentaram na escola podem ajudar educadores e educandos na aprendizagem e na interação social atualmente. Com certeza outras metodologias surgirão que darão uma resposta a essas necessidades, porém, para o momento, as metodologias aplicadas em sala de aula se mostraram eficazes em atingir os objetivos desejados que era a inclusão social dos alunos estrangeiros através do ensino da língua portuguesa.

Ao final do ano letivo, foi gratificante perceber a diferença de comportamento dos alunos quando chegaram à escola e quando saíram. Mais falantes, ainda misturando sua língua materna com português, mas extrovertidos e inseridos no contexto escolar. Foi um grande aprendizado tanto para a professora como para os alunos. A aluna bengalesa, chorando, abraçou-se à professora e disse em português, que sua vida agora era outra e que não esqueceria jamais o que lhe foi ensinado. Os haitianos, sempre alegres, despediram-se agradecidos e falando em português misturado com crioulo sobre a saudade que sentirão da escola e da professora. O aluno venezuelano limitou-se a abraçar a professora e murmurar, emocionado, um “até mais”. Então, pode-se dizer que foi um trabalho cujo resultado é positivo, de muito aprendizado para todos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Lei 6.815, de 19 de agosto de 1980. **Estatuto do estrangeiro**. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108497/estatuto-do-estrangeiro-lei-6815-80>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

BRASIL. **Ministério das Relações Exteriores**. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/relacoes-bilaterais/todos-os-paises/republica-do-haiti> . Acesso em: 20/05/2019.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm . Acesso em: 08/02/2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em cinco de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496.

BRASIL. Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002 , **Promulgação da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4246.htm . Acesso em 28 de maio de 2019.

COITINHO, Verônica Pereira. **A prática docente do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica**: formação de professores. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 2, n. 3, p. 27 - 39, jan/jun 2007. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/105/78> . Acesso em: 30/11/2019.

CALÇADE, Paula. Matrículas de alunos estrangeiros crescem 112% no Brasil. **Nova Escola**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/10142/matriculas-de-alunos-estrangeiros-crescem-112-no-brasil>>. Acesso em 20 de nov 2019.

DALCIN, Luísa. 11 costumes do Rio Grande do Sul que só os gaúchos entendem. **Revista Exame**. Publicado em 09/09/2017. Disponível em: <https://exame.com/casual/11-costumes-do-rio-grande-do-sul-que-so-os-gauchos-entendem/> . Acesso em: 08/02/2021.

ELLIOTT, John. *La investigación-acción en education*. Madrid: Ediciones Morata S.A., 1990. Disponível em: <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>. Acesso em: 08/06/2020.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira. **Diversidade Cultural no Brasil**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/a-diversidade-cultural-no-brasil.htm> . Acesso em: 08/03/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à Prática educativa. 42ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JARDIM, Tarciso Dal Maso. A Lei Migratória e a Inovação de Paradigmas. **Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania**, v.12, n.12 (2017). Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Caderno-de-Debates-12_Ref%C3%BAgio-Migra%C3%A7%C3%B5es-e-Cidadania.pdf . Acesso em 28 de maio de 2019.

MEJIA, Margarita Rosa Gaviria;SIMON, Renel. **Sonhos que mobilizam o imigrante haitiano**. Lajeado: Editora Univates, 2015.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo**: práticas de ensino da língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2009. Vol. Único.

NETO, Claudio. Como minha escola se preparou para receber alunos imigrantes refugiados. **Nova Escola**. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2052/blog-de-direcao-as-escolas-brasileiras-estao-preparadas-para-receber-alunos-imigrantes-e-refugiados>. Acesso em 20 nov 2019.

LÜDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf> . Acesso em: 08/06/2020.

LÜDKE, Menga. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

PENA, Rodolfo F. Alves. “Imigrações atuais no Brasil”. Brasil Escola. <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/imigracoes-atuais-no-brasil.htm>>. Acesso em 17 de abril de 2019.

PIMENTEL, Cassiano José; TAMI, Júlia. A chegada dos imigrantes. **Revista Educação**. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/numero-de-alunos-estrangeiros-mais-que-dobra-em-oito-anos-no-brasil/>>. Acesso em 28 de maio de 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Estatística Censo Escolar. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/estatisticas-da-educacao>. Acesso em 26 nov. 2019.

SOARES, Maria Inês Biazzotto. **Alfabetização Linguística**; da teoria à prática. Maria Inês Biazzotto Soares, Maria Luisa Aroeira, Amélia Porto. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

TREZZI, Humberto; ROLLSING, Carlos. Novos imigrantes mudam o cenário do Rio Grande do Sul. **Zero hora**, Porto Alegre, 16 de agosto 2014. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2014/08/Novos-imigrantes-mudam-o-cenario-do-Rio-Grande-do-Sul-4576728.html>. Acesso em: 08/06/2020.