

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA**

LEANDRO ROCHA VIEIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO A
IMIGRANTES: POR UMA CONTRIBUIÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA**

**CAXIAS DO SUL
2019**

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA**

LEANDRO ROCHA VIEIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO A
IMIGRANTES: POR UMA CONTRIBUIÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Letras
e Cultura da Universidade de Caxias do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Carina Maria
Melchiors Niederauer

**CAXIAS DO SUL
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

V658e Vieira, Leandro Rocha

O ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento a imigrantes : por uma contribuição sociolinguística / Leandro Rocha Vieira. – 2019.

154 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, 2019.

Orientação: Carina Maria Melchiors Niederauer.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Métodos de ensino. 3. Aquisição da segunda língua - Aspectos culturais. 4. Imigrantes. I. Niederauer, Carina Maria Melchiors, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 811.134.3(81)243

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

O ensino da Língua Portuguesa como língua de acolhimento a imigrantes: por uma contribuição sociolinguística

Leandro Rocha Viera

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura, Área de Concentração: Estudos de Linguagem, Literatura e Cultura. Linha de Pesquisa: Linguagem e Processos Culturais.

Caxias do Sul, 04 de setembro de 2019.

Banca Examinadora:

Dra. Carina Maria Melchior Niederauer
Orientadora
Universidade de Caxias do Sul

Participação via parecer
Dra. Maria Alzira Leite
Centro Universitário Ritter dos Reis

Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Tânia Maris de Azevedo
Universidade de Caxias do Sul

Dedico este trabalho a minha família e a todos que contribuíram para sua realização com palavras de carinho e incentivo.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Caxias do Sul, especialmente, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura.

À professora Carina Maria Melchiors Niederauer, por ter aceitado a orientação desta pesquisa, por suas contribuições que enriqueceram este trabalho e por ajudar-me a crescer em âmbito pessoal e intelectual.

Aos professores do programa e a banca avaliadora que me oportunizaram novos e valiosos saberes, contribuindo, significativamente, para a minha formação.

À minha esposa Cinara e ao meu filho Lucas, pela paciência, apoio, incentivo e amor irrestrito, vocês sempre serão o meu norte; a minha tia, madrinha e mãe Talitha, pelo seu exemplo de força, de doação, de caráter e de perseverança e a minha querida avó (e mãe) Ieda (*in memoriam*), para com elas, que supriram a ausência de meus pais, tenho a dívida impagável da gratidão; aos meus irmãos Jacques e Lidiane, aos meus pais (*in memoriam*) Maria Nair e Luiz e aos demais familiares presentes em minha vida.

Aos colegas de trabalho pelas palavras de incentivo e de apoio, em especial, aos que colaboraram diretamente com esta pesquisa: Andréia, Augusto, Daniel, Carina e Raquel.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação pela amizade, pelas trocas e pelos momentos agradáveis de convívio.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS, instituição educacional pela qual milito e trabalho em prol da educação pública e de qualidade, notadamente, ao Campus Bento Gonçalves do IFRS que me possibilitou realizar esta pesquisa.

Aos amigos que compreenderam a minha ausência nestes últimos meses.

Aos estudantes haitianos do curso de extensão em Português Língua de Acolhimento que em sua resiliência muito têm a nos ensinar.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa a minha gratidão.

“Quem não tem nada não tem nada a perder”

QECR

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo propor novas estratégias de ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento (PLA) a imigrantes no sentido de colaborar com o desenvolvimento de competências linguísticas, sociais e interculturais desses sujeitos, em especial, daqueles que frequentam aulas no Projeto *Língua Portuguesa como passaporte para a cidadania*, no campus Bento Gonçalves do IFRS. Para tanto, são abordados conceitos como *língua, cultura, sociedade e imigração* a partir do que é proposto por Cuche (2002), Bourdieu (1998), Pesavento (2002), Bagno (2002, 2012), Grosso (2010) e Zamberlan *et al.* (2014). Esta investigação está pautada nos pressupostos teóricos da Sociolinguística nos estudos de Labov ([1976] 2006), Calvet (2002) e Bagno (2002, 2012) e da Competência Comunicativa, nos ensinamentos de Coseriu (1992) e Hymes (1972, 2006). Procuramos, assim, demonstrar a intrínseca relação desses conceitos. Para tanto, refletimos sobre como essas teorias são transpostas à educação e incorporadas ao ensino e à aprendizagem da língua, sendo perceptíveis no fazer metodológico do professor e na realização da linguagem pelos alunos, que se encontram em situação de imersão linguística e cultural. Assim, a partir da prática de sala de aula e de produções textuais dos estudantes, verificamos como acontece o fazer pedagógico e como os aprendizes vêm assimilando a língua, momento no qual emergiram algumas dificuldades, e é com base nisso que propomos ações. Para a realização da análise, tomamos como parâmetro o que é proposto pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), em termos de descritores e níveis de proficiência, especificamente, no que se refere aos níveis A1, A2 e B1, nos quais classificamos esses indivíduos. Concluiu-se com esta pesquisa que os pressupostos da sociolinguística e da competência comunicativa têm potencial para fundamentar teoricamente o ensino e a aprendizagem de PLA, e que essas atividades podem ser melhor desenvolvidas com conhecimentos linguísticos associados a questões sociais e interculturais, proporcionando-se, assim, experiências mais significativas na língua e na efetiva integração social dos imigrantes.

Palavras-chave: Língua de Acolhimento. Ensino. Cultura. Imigração.

ABSTRACT

This research has as objective to propose new strategies to the teaching of Portuguese language as host language to foreigners, in an effort to collaborate with the development of linguistics, social and intercultural competence of these individuals, in particular, those who went to the classes of the project *Portuguese Language as passport to citizenship* in the Bento Gonçalves campus of the Federal Institute of education, science and technology of Rio Grande do Sul (IFRS). Therefore, concepts as *language, culture, society* and *immigration* are approached starting by the proposes of Cuche (2002), Bourdieu (1998), Pesavento (2002), Bagno (2002, 2012), Grosso (2010), and Zamberlan *et al.*, (2014). This investigation is built on the theoretical assumption of Sociolinguistics, in particular, the studies of Labov ([1976] 2006), Calvet (2002) and Bagno (2002, 2012) and Communicative Competence by the studies of Coseriu (1992) and Hymes (1996, 2006), which we seek to demonstrate the intrinsic relation between those concepts. Based on that, we reflect about how these theories are transposed to education and incorporated to the teaching and learning, being perceptible in the methodological making of the teacher and in the language use by the student, which are in linguistic and cultural immersion in our community. In this way, starting with the classroom practice and text production of the learners, we verify how the pedagogical making happens and how the students are assimilating the language, at the point when emerged some difficulties, and it's based on this that we propose actions. To the realization of this analysis we take as parameter the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), in terms of descriptors and proficiency levels, specifically the levels A1, A2 and B1, with we rated those learners. We conclude with this research that the sociolinguistics assumptions and communicative competence have potential to substantiate theoretically the teaching and learning of portuguese as host language and that these activities can be better developed by language skills associated with social and intercultural issues, consequently providing more significant experiences in the language and effective social integration of the immigrants.

Keywords: Host Language. Language Teaching. Culture. Immigration.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo dos traços dos planos propostos pelo modelo de competência comunicativa de Coseriu	65
Quadro 2 – Dimensões de um programa em termos de aprendizagem e uso de língua	73
Quadro 3 – Níveis de proficiência proposto pelo QEER (2001)	78
Quadro 4 – Níveis comuns de referência: escala global	79
Quadro 5 – Níveis de autoavaliação [habilidades] dos falantes QEER (2001)	80
Quadro 6 – Produção escrita geral QEER (2001)	83
Quadro 7 – Descritores de processamento textual QEER (2001)	83
Quadro 8 – Classificadores de âmbito linguístico e de correção gramatical no QEER (2001)	84
Quadro 9 – Descritores de desenvolvimento temático QEER (2001)	85
Quadro 10 – Descritores de coerência e coesão no QEER (2001))	86
Quadro 11 – Resumo de descritores do QEER (2001) para análise das produções textuais dos aprendentes imigrantes.	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Textos Estudante 1 que contempla o nível A1 do QEER	102
Tabela 2 – Textos Estudante 2 que contempla o nível A1 do QEER	102
Tabela 3 – Textos Estudante 3 que contempla o nível A2 do QEER	105
Tabela 4 – Textos Estudante 4 que contempla o nível A2 do QEER	106
Tabela 5 – Textos Estudante 5 que contempla o nível A2 do QEER	107
Tabela 6 – Textos Estudante 6 que contempla o nível A2 do QEER	108
Tabela 7 – Textos Estudante 7 que contempla o nível A2 do QEER	108
Tabela 8 – Textos Estudante 8 que contempla o nível A2 do QEER	109
Tabela 9 – Textos Estudante 9 que contempla o nível B1 do QEER	110
Tabela 10 – Textos Estudante 10 que contempla o nível B1 do QEER	111
Tabela 11 – Textos Estudante 11 que contempla o nível B1 do QEER	113
Tabela 12 – Textos Estudante 12 que contempla o nível B1 do QEER	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALG	Âmbito Linguístico Geral
CE	Conselho da Europa
CLG	Curso de Linguística Geral
CPF	Cadastro de Pessoa Física
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS
L2	Língua Segunda
LE	Língua Estrangeira
OIM	Organização Internacional para as Migrações
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa
PLA	Português Língua de Acolhimento
PPG	Programas de pós-graduação
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
RNE	Registro Nacional de Estrangeiro
RS	Rio Grande do Sul
SUS	Sistema Único de Saúde
UCS	Universidade de Caxias do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A IMIGRAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO CONCEITUAL E HISTÓRICA	19
2.1 O FENÔMENO MIGRATÓRIO: ALGUMAS ESPECIFICIDADES.....	19
2.2 AS CIRCUNSTÂNCIAS DA MIGRAÇÃO NO MUNDO, NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL: ONTEM E HOJE	22
2.3 OS NOVOS IMIGRANTES DO SÉCULO XXI	25
2.3.1 AS CARACTERÍSTICAS E O PERFIL DESSA NOVA IMIGRAÇÃO: DADOS DE ALUNOS DO PROJETO LÍNGUA PORTUGUESA COMO PASSAPORTE PARA A CIDADANIA (IFRS)	27
2.4 A RELAÇÃO DO IMIGRANTE COM A LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: POR UM ENSINO EM PLA.....	31
3 A SOCIOLINGUÍSTICA: RESSIGNIFICANDO ALGUNS PRINCÍPIOS TEÓRICOS PARA AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA DE ACOLHIMENTO	34
3.1 A SOCIOLINGUÍSTICA É A LINGUÍSTICA	34
3.1.1 A LÍNGUA COMO SISTEMA HETEROGÊNEO	38
3.1.2 AS FORMAS VARIANTES COMO PORTADORAS DE SIGNIFICADO SOCIAL	40
3.1.3 O <i>LOCUS</i> DE ESTUDO DA LÍNGUA: COMUNIDADE LINGUÍSTICA, COMUNIDADE DE FALA E REDE SOCIAL.....	42
3.1.4 AS LÍNGUAS EM CONTATO	43
3.1.5 O COMPORTAMENTO E ATITUDES.....	46
3.1.6 SEGURANÇA E INSEGURANÇA LINGUÍSTICA	47
3.1.7 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA VERSUS ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA: POR QUÊ?	49
3.1.8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA	54
3.2 COMPETÊNCIA OU COMPETÊNCIAS?	57
3.2.1 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	61
3.2.2 O EXTRALINGUÍSTICO COMO UM DOS FATORES DE COMPETÊNCIA: CONDICIONADORES EXTRALINGUÍSTICOS; ELEMENTOS PARAVERBAIS E NÃO VERBAIS	66
4 DA TEORIA À PRÁTICA: UMA AÇÃO NECESSÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUA A IMIGRANTES	69
4.1 O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: UMA CLASSIFICAÇÃO POSSÍVEL	71
4.1.1 A CONTRIBUIÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA PARA O ENSINO, A APRENDIZAGEM E A AVALIAÇÃO DE LÍNGUA NO QECR.....	74

4.2 O ENSINO DE LÍNGUA COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: ALGUMAS POSSIBILIDADES.....	87
4.2.1 O MÉTODO DE PESQUISA.....	87
4.2.2 MOTIVAÇÃO E CONTEXTO DA PESQUISA.....	90
4.2.3 O CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO PASSAPORTE PARA A CIDADANIA: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO	91
4.2.4 DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA	93
4.2.5 ANÁLISE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS IMIGRANTES.....	100
4.2.6 ALGUMAS ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS: (RE)PENSAR O ENSINO DE LÍNGUA COMO PLA	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS	127
ANEXO A – PROJETO INSTITUCIONAL LÍNGUA PORTUGUESA COMO PASSAPORTE PARA A CIDADANIA (IFRS).....	131
ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS IMIGRANTES.....	134
ANEXO C – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO	138
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	139
ANEXO E – Tabela 1– Textos do Estudante 1 que contempla o nível A1 do QECR	143
ANEXO F – Tabela 2 –Texto do Estudante 2 que contempla o nível A1 do QECR	144
ANEXO G - Tabela 3 – Textos do Estudante 3 que contempla o nível A2 do QECR....	145
ANEXO H –Tabela 4 – Texto do Estudante 4 que contempla o nível A2 do QECR.....	146
ANEXO I –Tabela 5 – Textos Estudante 5 que contempla o nível A2 do QECR.....	147
ANEXO J – Tabela 6 – Texto do Estudante 6 que contempla o nível A2 do QECR.....	148
ANEXO K – Tabela 7 – Texto do Estudante 7 que contempla o nível A2 do QECR.....	149
ANEXO L – Tabela 8 – Textos do Estudante 8 que contempla o nível A2 do QECR ...	150
ANEXO M – Tabela 9 – Textos do Estudante 9 que contempla o nível B1 do QECR..	151
ANEXO N – Tabela 10 – Texto do Estudante 10 que contempla o nível B1 do QECR. 	152
ANEXO O – Tabela 11 – Textos do Estudante 11 que contempla o nível B1 do QECR	153
ANEXO P – Tabela 12 – Textos do Estudante 12 que contempla o nível B1 do QECR	154

1 INTRODUÇÃO

É visível, nos últimos anos, de forma transitória ou permanente, o aumento dos fluxos migratórios no Brasil e no mundo decorrente de diferentes razões, tais como: (i) as humanitárias, por motivo de guerra, de fome, de perseguições políticas ou religiosas; (ii) os desastres naturais; e (iii) as de caráter pessoal, como relacionadas a fins profissionais, estudantis ou econômicos. Independentemente das causas, é certo que os deslocamentos de grandes fluxos populacionais despertam maior interesse da mídia e do público em geral, porque as jornadas de grandes massas ocorrem, geralmente, em condições extremas, penosas e desumanas.

Se a travessia dessas pessoas é dura, também complexa é a integração social delas nas comunidades que as acolhem, muitas vezes, traumática em termos de *negociação cultural*, o que, conforme Cuche (2002), remete à necessidade de se aceitar as diferenças entre distintas culturas. Relaciona-se a isso a formação da identidade cultural, pois, como nos lembra Hall (2006), novas identidades emergem a todo o momento, é dizer, em decorrência dessa transitividade, constroem-se diferentes identidades, falam-se diferentes linguagens culturais, o que exige negociação entre elas.

Dessa maneira, tanto para aqueles que são acolhidos quanto para as comunidades que os recebem existe uma transformação traduzida por superar-se o estranhamento ao diferente; todavia o choque cultural pode trazer dificuldades nesse sentido, em razão de preconceitos preestabelecidos ou dos discursos ideológicos que se constroem em torno do tema da imigração.

Percebe-se, por isso, que as manifestações excludentes são as que possuem maior vigor, em que as pessoas assumem um comportamento para com as comunidades imigrantes ou de rechaço ou de indiferença, o que pode levar a um sentimento de rejeição, ou seja, parece haver uma impossibilidade de identificação com esse “outro”. Talvez, por essa razão, manifestações de exclusão e de intolerância ecoem e, adotadas por muitos, acabem por reverberar em termos de política de Estado.

Nesse contexto, notamos que, mundialmente, sucede-se o endurecimento das políticas migratórias, com ações de combate e de criminalização à imigração, as quais são praticadas por muitos governos, reflexo de uma nova onda conservadora. Como exemplo, podemos citar os Estados Unidos da América, no endurecimento da política imigratória em relação às pessoas naturais de países da América Latina e de refugiados em geral. O mesmo acontece em alguns países europeus, onde há resistência em relação à imigração, sobretudo,

da África e do Oriente Médio como, por exemplo, na política de não acolhimento adotada pela Itália. Na América do Sul, a reação se manifesta em relação à imigração de haitianos e venezuelanos, como é o caso da rejeição àqueles que não possuem visto, adotada pelo Peru.

Essa visão, mesmo não sendo, por hora, a postura oficial do Estado brasileiro, também é percebida em nossa sociedade, basta vermos os atuais conflitos vivenciados em Roraima, e outros casos de violência e discriminação a imigrantes, por vezes, por meio de atos velados. Todavia, apesar desses conflitos, a imigração em todas suas vertentes é um fenômeno atemporal que se impõe à humanidade de diferentes maneiras e com diversos efeitos e consequências e, portanto, merecedor de atenção e estudo por parte da academia.

Isso posto perguntamos como um processo de *negociação cultural* poderia ser menos impactante e mais efetivo a ponto de possibilitar aos imigrantes uma rápida e exitosa integração nas comunidades de acolhimento? Certamente, dentre as respostas conjecturadas, estará a aprendizagem da língua que, entendida como o elemento mais expressivo da cultura de um povo, torna-se o elo fundamental em qualquer processo dessa natureza. Assim sendo, apropriar-se da língua em circulação em determinada comunidade de fala¹ possibilita ao imigrante compreender e ser compreendido, em suma, permite ao imigrante incluir-se no país de acolhimento, porque, como alude Barrantes (2015, p. 128), “um conhecimento básico da língua, história e instituições do país anfitrião é indispensável para a integração, e possibilitar que os imigrantes adquiram este conhecimento básico é essencial para uma integração exitosa”.

Concordamos com Barrantes (2015), entretanto, vamos além: mais do que uma situação comunicativa que promova a integração, trata-se de uma questão de sobrevivência para o imigrante, bem como a possibilidade de não ser mais tratado como o hipotético “invasor estrangeiro”, aquele que vem colapsar o equilíbrio social das comunidades locais. Lembremos, ainda, conforme Bourdieu (1998), que o indivíduo que ignore a língua, que não possua a competência legítima², acaba excluído do universo social no qual ela seja requerida ou, mesmo, é condenado ao “eterno silêncio” (1998, p. 42).

¹ No capítulo três, esclarecemos como entendemos as diferenças entre comunidade linguística e comunidade de fala, tendo-se em vista que algumas vezes são empregadas como sinônimos.

² Para Bourdieu (1998), o uso da língua requer apropriação de estilos expressivos já constituídos em uma hierarquia, que exprimem, também, uma ordenação dos grupos sociais, e que marcam as pessoas que dela se apropriam. Uma comunidade ao privilegiar uma língua oficial (o que chama de constantes linguisticamente pertinentes), que é uma abstração de língua, a impõe em detrimento das variações sociolinguísticas, é dizer, relaciona-se a capacidade de falar, universalmente difundida, à maneira socialmente condicionada de realizar essa capacidade que é natural e na qual deveria prevalecer a variedade da língua. Assim, nas palavras de Bourdieu (1998), a competência de produzir frases gramaticais “suscetíveis de serem compreendidas podem ser inteiramente insuficientes para produzir frases suscetíveis de serem escutadas”. Dessa maneira, não basta possuir competência linguística (suficiente para falar), existe uma aceitabilidade social que não se restringe à gramática,

Logo, como escopo desta pesquisa, apresentamos questões relacionadas à linguagem, à língua e à cultura, com maior atenção ao aspecto linguístico. Cabe-nos, ainda, esclarecer que, para fins terminológicos, adotamos o conceito de *Português como Língua de Acolhimento* (PLA)³, pois, como atesta Grosso (2010), o termo PLA, além de abranger, amplia o que é entendido por Língua Estrangeira (LE) ou por Língua Segunda (L2), considerando que o ensino e a aprendizagem da língua e da cultura acontecem de maneira interacional, na qual o falante está em uma situação de imersão na comunidade-alvo, como é o caso do imigrante.

Para tanto, esta pesquisa aborda a língua em uma dimensão linguístico-cultural em que a *competência comunicativa*⁴ é alcançada pela mediação língua-fato social, e decorre dessa construção a importância da *sociolinguística* para este estudo. Discutir linguagem nessa perspectiva, possivelmente implique outras bases de ensino, aprendizagem e produção, bem como a necessidade de se clarificar como ocorre a adaptação dessas teorias no ambiente educacional.

Isso nos levou a refletir como tem sido orientado o ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento neste contexto de imigração e, para isso, passamos a acompanhar uma ação educativa que, desde 2013, é realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) que, no campus Bento Gonçalves, promove aulas de língua portuguesa e cultura para esse público. Como servidor dessa Instituição, atuando na área de extensão, à medida que passo a ter maior contato com as especificidades da educação para esses sujeitos, sinto a necessidade de aprimorar os meus conhecimentos teóricos, visando a melhor compreender os fenômenos linguísticos e culturais. Em 2018, essa ação passou a ocorrer através do projeto de extensão e pesquisa *Língua Portuguesa como passaporte para a cidadania*, momento em que me filio como pesquisador e membro da equipe de trabalho.

Diante disso, queremos compreender como o ensino de português como língua de acolhimento se vale de elementos da teoria (socio)linguística e da competência comunicativa, e como essas teorias podem refletir na ação educativa, uma vez que princípios da ciência da língua têm exercido, ao longo do tempo, influência na ação pedagógica do professor e,

o que implica falar a língua legitimada dependente do patrimônio social e que confere distinções em uma estratificação social em razão da língua que se fala, ou melhor, da que não se fala. Seria então a competência legítima um “capital linguístico”, produzindo um “lucro”, como distinção corresponde a um nível de qualificação linguística ou cultural, em que não se beneficia a todos os falantes, pois são relativas às oportunidades de acesso a essas condições, isto é, à posição que se ocupa na estrutura social. O efeito disso pode ser a desigualdade, ou a marginalização social, ou o silêncio.

³ Utilizaremos, a partir de agora, PLA para designar a língua portuguesa como língua de acolhimento.

⁴ Abordamos detalhadamente a questão da competência em suas diferentes vertentes no capítulo três desta dissertação.

consequentemente, sobre a aprendizagem do aluno. Para tanto, temos como problema de pesquisa a seguinte questão: *Quais aspectos da língua portuguesa deveriam ser priorizados no ensino dessa língua a imigrantes, a fim de colaborar para sua integração nas comunidades de acolhimento?*

Assim, consoante à questão problematizadora, o objetivo geral norteador desta pesquisa é investigar como tem sido realizada a prática de ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes, análise que realizamos no contexto de aulas ministradas a esses sujeitos.

Postulamos a relevância dessa temática, porque ao colocarmos em tela o tema da imigração e do ensino de língua, damos visibilidade a um problema social premente, a integração dessas pessoas em nossas comunidades, o que pode combater estereótipos e preconceitos; possibilitar estratégias mais assertivas de ensino em PLA; dar voz a uma comunidade marginalizada e colaborar com estudos científicos em Linguística Aplicada, em um ramo específico de ensino de língua que conta com produção científica incipiente.

Apresentado nosso objetivo geral, cabe-nos expor nossos objetivos específicos, que auxiliam na condução desta investigação, são eles: (a) examinar os princípios teóricos sobre a Sociolinguística e as teorias da Competência, e conjecturar como podem ser empregados no ensino de PLA; (b) (re)pensar as estratégias de ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento no contexto de imigração, a partir da ação do professor e da produção de textos de alunos imigrantes; e (c) propor novas estratégias para o ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento a imigrantes, amparadas em estudos teóricos e práticos.

O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa Linguagem e Processos Culturais, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Trata-se de uma pesquisa teórica, que apresenta como conceitos de base os postulados da Sociolinguística, na qual trazemos os pressupostos de Labov, Calvet, Bagno, Gagné, Stubbs, Coelho *et al.*, entre outros; em Competência Comunicativa, e estudos posteriores dessa vertente, exploramos Dell Hymes, Coseriu, Gumperz, Bachmann, Neves e outros. Para a contextualização de *migração, imigração, cultura e sociedade* nos valemos de Pesavento, Cuche, Bourdieu, Bagno e Zamberlan *et al.*, e, para a interpretação de descritores dos níveis de proficiência, que utilizamos na análise de produções textuais de alunos imigrantes, empregamos o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001). Trata-se de uma pesquisa qualitativa tendo por procedimento metodológico o estudo de caso, amparado em técnicas e instrumentos de observação direta extensiva, com a coleta de

dados por meio de questionário composto por perguntas fechadas e abertas, o que possibilita maior amplitude de respostas.

Esta dissertação está organizada, afora sua Introdução e Considerações finais, em três capítulos.

No capítulo dois, “Imigração na contemporaneidade: breve contextualização conceitual e histórica”, em linhas gerais, apresentamos: (i) a conceituação de *migração*, *emigração*, *imigração* e *refúgio*; (ii) uma breve perspectiva sobre a história da imigração no mundo, no Brasil e no Rio Grande do Sul; (iii) a análise de fluxos imigratórios na contemporaneidade e o perfil do imigrante na Serra Gaúcha, a partir de dados obtidos no âmbito do projeto *Língua Portuguesa como passaporte para a cidadania*, desenvolvido no Instituto Federal, campus de Bento Gonçalves – RS; e (iv) a apresentação de algumas relações que se estabelecem entre os falantes imigrantes com a língua portuguesa e com a cultura em termos de português como língua de acolhimento (PLA).

No capítulo três, intitulado “A Sociolinguística: ressignificando alguns princípios teóricos para estratégias de ensino de língua de acolhimento”, evidenciamos a teoria de base desta pesquisa, a Sociolinguística. Tratamos, assim, de alguns de seus princípios e de conceitos teóricos como *linguagem*, *língua*, *variação*, *mudança*, *heterogeneidade*, *plurilinguismo*, *aquisição/aprendizagem*, *insegurança linguística*, *educação e norma*. Na sequência, abordamos a temática da *competência comunicativa ou competências* e, por fim, procuramos trazer alguns indícios sobre como ocorre a transposição desse quadro teórico com vistas à ação pedagógica, apresentando, também, algumas questões sobre o ensino que pensamos se coadunar ao PLA. Neste capítulo, nossa intenção é refletir sobre um arcabouço teórico que possa contribuir e subsidiar estratégias de ensino de língua a imigrantes.

No quarto capítulo, com o título “Da teoria à prática: uma ação necessária no ensino de língua a imigrantes”, procuramos aproximar o pensamento teórico à formulação prática, para tanto dividimos o capítulo em duas seções: a primeira na qual trazemos o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QERC, 2001), documento norteador sobre ensino, aprendizagem e avaliação, em que apresentamos descritores e níveis de proficiência que, ao fim, nos servem como parâmetros para instrumentalizar a análise de produções textuais de alunos imigrantes e a segunda com a análise de textos e de observação em aulas do projeto *Língua Portuguesa como passaporte para a cidadania*, para se refletir sobre o contexto de ensino em PLA, visando o esboço de estratégias de ensino em língua portuguesa.

2 A IMIGRAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO CONCEITUAL E HISTÓRICA

Neste capítulo, abordamos a questão da imigração e a inter-relação desse fenômeno com a língua e a cultura. Falarmos em cultura é falarmos também em língua por ser ela a forma de expressão mais significativa de uma sociedade. Com efeito, podemos dizer que, para a cultura, a língua é processo e produto. Entretanto, esses termos podem causar certa imprecisão, seja pela abrangência dos significados que englobam, seja pelo sentimento de habitualidade que evocam. Assim, dedicamos esta unidade a refletirmos sobre esses elementos e verificarmos em que medida língua, cultura e imigração se implicam.

Dessa maneira, inicialmente, apresentamos o conceito de *migração*, até chegarmos ao conceito de *imigração*, foco deste estudo. A seguir, abordamos, a partir de uma perspectiva histórica, os fluxos migratórios no mundo, no Brasil e no Rio Grande do Sul, oportunidade que observamos algumas relações entre cultura, língua e imigração, demonstrando o perfil do imigrante que vem para a Serra Gaúcha, através de dados coletados no projeto *Língua Portuguesa como passaporte para a cidadania*, no qual são ministradas aulas de português como língua de acolhimento (PLA). Finalizamos o capítulo procurando evidenciar essa perspectiva de ensino de PLA, bem como a relação do imigrante com a língua nesse contexto.

2.1 O FENÔMENO MIGRATÓRIO: ALGUMAS ESPECIFICIDADES

Os deslocamentos humanos fazem parte da história coletiva do homem, e a esse fenômeno chamamos de *migração*. Podemos afirmar que esses movimentos exercem influência, de toda ordem, na vida social e cultural dos povos, estando intrinsecamente ligados à organização das sociedades, sendo que muitos países foram constituídos sobre essa égide. Contudo, será com a Segunda Guerra Mundial, ocorrida em meados do Século XX, período em que “[...] mais de 40 milhões de pessoas se deslocaram no interior da Europa” (MOREIRA, 2010, p. 112), que ganhará maior visibilidade, em razão das consequências sociais, políticas e econômicas daquele conflito para a humanidade.

Embora esse fato, com seus resultados devastadores, devesse ter exercido um caráter pedagógico sobre o homem, parece ter sido insuficiente para evitar novas crises, o que é perceptível historicamente pela fome na África, pelas perseguições religiosas na Ásia, pelos conflitos bélicos em grande parte do globo, isto é, catástrofes humanas recorrentes cujos casos

mais emblemáticos na contemporaneidade são a guerra na Síria e as humanitárias no Haiti, na Líbia e na Venezuela.

Por conta disso questões sobre imigração despertam, novamente, a atenção mundial, associada, com certeza, à imagem de crise, cujos efeitos talvez sejam, proporcionalmente, comparáveis àquele conflito bélico. Entretanto, movimentos migratórios referem um panorama muito mais complexo e heterogêneo relacionado a diferentes fatores e circunstâncias, sejam eles culturais, humanitários, sociais, econômicos ou políticos o que, para Ianni (2001), demonstra a complexidade das sociedades globalizadas, desenvolvimentistas e tecnológicas que, entretanto, apresentam desigualdades abismais, que podem ser traduzidas pelo processo de mundialização das relações, pelas estruturas de dominação e apropriação, antagonismo e integração que atuam na dimensão individual e coletiva. Concordamos com autor, pois basta vermos o atual panorama migratório na Serra Gaúcha para corroborar tal assertiva.

Busquemos, então, clarificar o conceito de *migração* em suas especificidades, visto que o emprego do termo pode remeter a diferentes perspectivas de análise. Para Santos (1994, p. 6), “a migração é um fenômeno social e histórico”, porque independentemente dos motivos ou razões “realiza-se no tempo e no espaço”. Já a Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2018)⁵ refere migração como sendo o “movimento de deslocamento da população de seu lugar habitual de fixação para outros territórios em um mesmo país ou entre fronteiras internacionais, e que abrange todo o movimento de pessoas, independentemente do seu tamanho, composição ou causas”. Essa organização relaciona, ainda, diferentes modalidades migratórias, que são constituídas por um emaranhado de tendências de deslocamentos de populações na contemporaneidade, movimentos que particularizam como migração espontânea, migração forçada, migração de refugiados, migração étnica, migração econômica e migração humanitária.

Cernadas (2010, p. 99) contrapõe essas reduções ao dizer que “classificação e separação [...] entre migração econômica e migrações forçadas, juntamente com outros conceitos, conduziram, por um lado, à crescente desproteção dos direitos das pessoas migrantes e, por outro lado, paradoxalmente, a pôr em crise o direito humano ao asilo”.

Para além desses empregos mais especializados, façamos, então, a distinção necessária dos vocábulos *emigração*, *imigração* e *refúgio*, que são abrangidos pelo de *migração*.

⁵ *Os termos chave de migração* (OIM, 2018). Disponível em: < <https://www.iom.int/es/los-terminos-clave-de-migracion> >. Acesso em 15 de nov. 2018.

Para Zamberlam *et al.* (2014), esses conceitos podem ser entendidos da seguinte maneira: (i) *migrante* caracteriza qualquer pessoa em processo de mobilidade; (ii) *emigrante* é a pessoa que sai de sua região ou país; (iii) *imigrante* é aquele que adentra uma região ou país como de destino. Pode-se dizer, ainda, que tendo por perspectiva a comunidade de chegada, imigrante é a pessoa “que se muda com a intenção de fixar permanência em outro destino, que não o seu de origem, com a intenção de que a comunidade que o acolhe se torne efetivamente seu novo país de residência” (OIM, 2018); e (iv) *refugiado* é a pessoa que sofre grave e generalizada violação de direitos humanos e é forçado a migrar.

Moreira (2010, p. 111) reforça a importância do status de refúgio ao dizer que “os refugiados constituem um grupo específico dentro das migrações internacionais [...] cruzam fronteiras em busca de proteção de outro Estado, com o objetivo primordial de resguardar suas vidas, liberdades e segurança”. Percebemos, entretanto, que muitas vezes a diferença posta no emprego dos termos é tênue, talvez, por isso, sejam constantemente utilizados como tendo o mesmo significado, o que pode gerar imprecisão na abordagem do tema.

Advoga-se em favor das especificidades entre as distintas situações, com a ressalva de que podem trazer outras implicações, como expõe Moreira (2010), referentes ao campo das relações entre países, em virtude de impactarem a lógica da soberania nacional e temas relacionados a ela como segurança interna, posicionamento humanitário do país, capacidade socioeconômica de assimilação de estrangeiros etc.

Feitas essas considerações iniciais, cabe esclarecer que adotamos, nesta pesquisa, o conceito de *imigração*, porque se adequa ao que tencionamos analisar: o ensino da língua portuguesa associada à cultura e a sujeitos que não a têm como língua materna e que se encontram em situação de imersão linguística e cultural na região da Serra Gaúcha. Ter-se a imigração em perspectiva é relacionar um conjunto complexo de temas, tais como: diversidade cultural, direitos humanos, integração, atuação da mídia, políticas públicas (educação, habitação, trabalho, saúde, direito de locomoção etc.).

Dessa maneira, muitas são as interfaces que uma temática atual como essa nos possibilita e, dentre elas, o domínio de habilidades e competências linguísticas, sociais e culturais, sendo que a língua, para nós, como a principal manifestação cultural de um povo, deveria ser priorizada como política pública de acolhimento e integração, o que procuraremos relacionar no decorrer desta investigação. Passemos, então, a uma contextualização histórica do fenômeno da imigração no mundo, na sociedade brasileira e rio-grandense.

2.2 AS CIRCUNSTÂNCIAS DA MIGRAÇÃO NO MUNDO, NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL: ONTEM E HOJE

A imigração no Brasil remonta ao Período Colonial, quando para essas terras vieram aventureiros, pequenos artífices, camponeses, desterrados, negociantes e outros mais, com o intuito de povoar a “nova terra”, o que ocorre, em um primeiro momento, por meio das Capitânicas Hereditárias e prossegue com o fomento à monocultura açucareira e à consequente migração forçada de negros, ocasião na qual milhares de seres humanos foram trazidos à força para o Continente Americano, vindos da Costa Setentrional da África na condição de escravos.

Santos (1994) afirma que, nesse contexto, fomos um dos países da América que mais recebeu imigrantes, o que, para o autor, pode ser explicado: (i) pela necessidade da efetiva ocupação do território nacional desde a época colonial; (ii) pelo desenvolvimento da agricultura, visando ao mercado interno; e (iii) pela constituição de um mercado de trabalho para as monoculturas, como a cana de açúcar e, depois, o café, em que os fluxos de imigração realizam-se em um *continuum*.

Pesavento (2002, p.13) corrobora essa afirmação, e colocamos o Rio Grande do Sul (RS) no roteiro desse processo, ao afirmar que, ao findar o século XVII, em decorrência da mudança da matriz econômica colonial, com o fim do ciclo do açúcar e a interiorização da exploração de jazidas de metais preciosos no País, o Sul adquiriu relevância em razão dos “rebanhos de gado [...] conectando-se o RS à zona das Gerais, como economia subsidiária da economia central de exportação”.

Entretanto, é a partir da vinda da Corte Portuguesa que os processos imigratórios se intensificam, tendo em vista que, pela abertura dos portos, “acolheram-se esporadicamente pessoas de diferentes nacionalidades: inglesas, suíças, francesas, polonesas, russo-ucranianas, turcas, libanesas, austríacas e lituanas” e, depois, outras impulsionaram os movimentos imigratórios para o Brasil, como japoneses, chineses, poloneses, sírios e sul-coreanos (ZAMBERLAM *et al.*, 2014).

Santos (1994, p. 8) nos traz outra linha de argumentação, ao reconhecer que a política de ocupação do território brasileiro promovida pela Coroa nas terras do Sul, fomentou a imigração com o fim de “garantir a posse do território [...] defendendo a região dos espanhóis e protegendo dos ataques indígenas no caminho que as tropas com a produção do Sul deveriam fazer para São Paulo”. Essa região, então, adquire função estratégica, o que Pesavento (2002) traduz pela necessidade de povoamento incentivado pela Coroa Portuguesa,

o que termina por fixar os primeiros tipos sociais no RS, com a distribuição de Sesmarias⁶ àquelas pessoas que se “afazendaram”, com a distribuição e a posse da terra e dos rebanhos (PESAVENTO, 2002, p. 15). Nesse período, diz a autora, tem-se, ainda, um novo ciclo de vinda de estrangeiros para o RS, casais açorianos responsáveis por introduzir uma nova cultura na diversificação da matriz produtiva, com o plantio do trigo e, também, com a finalidade de colonizar a zona das Missões.

Nesse contexto, acredita-se que a preocupação geopolítica da Monarquia em incentivar a ocupação das terras sulinas foi, inicialmente, o catalisador preponderante para o fenômeno migratório nessa região, o que, para Santos (1994), culminou com a vinda de correntes europeias no decorrer dos séculos XVIII e XIX. Os fluxos migratórios desse intervalo, consoante Pesavento (2002), estão relacionados com: (i) a desagregação do antigo sistema colonial, com a refutação dos elementos que o sustentavam, como o escravismo e o monopólio; (ii) a extinção do tráfico negreiro e a conseqüente *crise de braços*, que marca o declínio da monocultura do café; (iii) a abolição da escravatura e a transição para o emprego de força de trabalho assalariada; e (iv) a Revolução Industrial e a expansão do capitalismo em nível mundial.

Para Zamberlan *et al.*(2014), novo impulso à imigração ocorrerá com a Revolução Industrial, período no qual a exigência de qualificação da força laboral nas cidades ou, inversamente, pela expulsão de trabalhadores do campo, expurgou europeus que não encontraram trabalho nos centros urbanos para países como o Brasil, que ainda possuíam a agricultura como base de suas economias e que viviam o processo de abolição da escravatura, o que gerou a substituição da mão de obra forçada pela mão de obra europeia remunerada.

Pesavento (2002) já defendia essa tese, ao afirmar que o avanço do capitalismo em países como Alemanha e Itália foi capaz de gerar um excedente populacional que se converteu em foco de tensão social, o que gerou uma imigração massiva para a região Sul brasileira, primeira de alemães, depois de italianos. Explica a autora que a imigração desse período tinha por objetivo: (i) povoar e desbravar áreas virgens; (ii) diversificar a estrutura produtiva; e (iii) propagar e atrair novas migrações estrangeiras.

Santos (1994) adota um tom mais crítico, ao lembrar as bases e condições em que ocorreu essa imigração, porque o assentamento de alemães no Estado deu-se por meio de uma

⁶ Chama-se Sesmaria a doação e posse de terras realizada pela Coroa Portuguesa durante o período colonial do Brasil. Dentre as múltiplas facetas que o instituto fundiário de sesmaria assumiu na colônia, configurou-se como uma forma de acesso à terra e ao poder entre os colonos e, assim, esse sistema contribuía para reforçar o poder central exercido pelo Estado. Disponível em < <http://www.silb.cchla.ufrn.br/o-sistema-sesmarial> > Acesso em: 27 nov. 2018, adaptado da plataforma S.I.L.B. (Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

política oficial do Governo brasileiro que prometia benesses aos colonos, em custear a fixação desses, o que ocorreu, todavia, precariamente em poucos assentamentos, causando a deterioração das condições sociais e de vida dessas pessoas. Posteriormente, com a proibição da imigração germânica, ela foi substituída pela de italianos.

Pesavento (2002) nos lembra que o assentamento italiano ocorreu, da mesma forma, em precárias condições, não honrando o Governo com suas promessas de subsídio, sendo que superaram as desvantagens com a especialização das zonas coloniais.

Em âmbito nacional, na primeira metade do Século XX, outro ciclo pujante de imigrações dar-se-á, em especial, no período entre guerras, no qual se buscava mão de obra especializada. Vive-se, nessa época, a adoção do capitalismo urbano, a regulamentação das relações entre trabalho e capital e a crescente industrialização do País, o que durou até o advento do Regime Militar de 1964, fase na qual houve uma diminuição dos fluxos migratórios para o Brasil decorrente da política estatal adotada que se volta para o controle de estrangeiros os quais eram tidos “como um risco à segurança nacional” (ZAMBERLAM *et. al.*, 2004, p. 12).

Dizem-nos os autores que, nessa época, prevaleceu a imigração de sul-americanos, em sua maioria daqueles cidadãos de países próximos ao Brasil, sendo que grande parte desse fluxo composta por perseguidos políticos que viviam na clandestinidade e, na contracorrente, ocorria a saída de brasileiros pelo mesmo motivo. Além disso, em 1980, essa saída de nacionais é impulsionada pelo agravamento do quadro econômico e social no Brasil.

Moreira (2010) considera que apenas com a derrocada do Regime Militar e a conseqüente redemocratização volta o País a ter primazia em assuntos de imigração, nesse momento a legislação “incorporou a prevalência dos direitos humanos, a concessão de asilo político e a integração regional como princípios norteadores das relações internacionais” (MOREIRA, 2010, p. 115). Para essa autora, a adesão do Brasil a tratados internacionais foi de suma importância, porque passou a orientar as diretrizes políticas posteriores sobre a questão da imigração, o que se reflete na legislação nacional.

Com base nessa contextualização histórica, parece-nos evidente a contribuição da imigração estrangeira para o Rio Grande do Sul e para o Brasil, o que é ressaltado por Pesavento (2002) ao afirmar que, mesmo com as dificuldades que se impuseram aos imigrantes, vislumbram-se os aspectos positivos da diversidade cultural e do desenvolvimento social e econômico. Por isso, talvez, a imagem da imigração no Estado do Rio Grande do Sul, em particular, a de procedência europeia, seja valorada como positiva, construindo-se uma imagem mitificada do povo gaúcho em torno de valores como trabalho, vínculos familiares,

acúmulo de capital etc. Por outro lado, levando-se em consideração que o RS é fundado sobre o esteio da imigração, cabe-nos questionar por que as novas imigrações causam tamanha estranheza e resistência na sociedade gaúcha.

Para ensaiar uma resposta a esse questionamento, o qual se pretende analisar mais detidamente em investigações futuras, conjectura-se, inicialmente, que essa resistência decorra em grande parte dos discursos excludentes, geralmente, nacionalistas e conservadores, que colocam de forma generalizada, mesmo que isso seja um falseamento, a imigração como um problema social e um fator de ameaça à cultura e aos valores já internalizados pelas comunidades locais. Como segundo elemento, o que se pode inferir dos constantes relatos sobre discriminação que o grupo de imigrantes diz sofrer, introduz-se, assim, a dimensão da interação de cor e de posição socioeconômica, o que pode ser potencializado pela negação de pertencimento identitário, é dizer, porque esses sujeitos destoam dos nacionais pelo fenótipo e por outras características socioculturais, sendo que algumas dessas distinções se esboça na próxima seção.

2.3 OS NOVOS IMIGRANTES DO SÉCULO XXI

Como exposto anteriormente, o fenômeno migratório talvez só possa ser compreendido a partir de uma multiplicidade de fatores que com ele se inter-relacionam no tempo e no espaço. Há de se considerar, ainda, que a imigração contemporânea ocorre em um cenário mundial diverso de dificuldade econômica, desemprego, estagnação financeira, contestação de direitos, conflitos armados, epidemias, violência sistêmica, terrorismo perseguição religiosa e desastres naturais, temas que são uma preocupação global.

Tudo isso afeta o quadro da imigração, exercendo influência direta sobre o fenômeno, que se configura na atualidade, sobretudo, pelos grandes deslocamentos humanitários, ou seja, diásporas forçadas e, em menor grau, a relacionada a imigrações econômicas. Essas novas imigrações possuem, como traço comum, a ampla diversidade cultural, que se caracteriza por diferenças de crenças, de idiomas, de hábitos e de biótipos.

Zamberlan (2014), sobre o atual quadro migratório para o Brasil, afirma que houve aumento de fluxos, mantendo-se o predomínio latino-americano, porém com crescimento de outros como a de africanos, de caribenhos e de asiáticos, e elenca como alguns fatores de atratividade: (i) a postura oficial do Estado favorável ao acolhimento; (ii) a estabilidade econômica; (iii) o salário mínimo e a possibilidade de inclusão em programa protetivo de renda como o bolsa família; (iv) a maior visibilidade em decorrência da realização de grandes

eventos internacionais; (v) os acordos de cooperação com outras nações; e (vi) a necessidade de contratação de mão de obra especializada para determinadas atividades econômicas e, a isso, soma-se a melhoria de qualidade de vida desses sujeitos, comparativamente às condições que possuíam em seus países de origem.

Moreira (2010) indica, também, a legislação nacional orientada à proteção do imigrante, que prevê a receptividade ao estrangeiro e orienta o conjunto de benefícios voltados a salvaguardar essas pessoas, possibilitando o acesso a serviços públicos, tais como: receber documentos oficiais; ter acesso ao mercado de trabalho; usufruir o Sistema Único de Saúde (SUS); gozar de livre circulação no País, evitando-se, dessa maneira, a ação migratória irregular. Para a autora “a legislação brasileira é considerada avançada, moderna e inovadora, sobretudo por conta de sua definição abrangente de refúgio” (2010, p. 118).

Apesar dos pontos positivos trazidos pelos autores, entendemos que a execução de muitas dessas políticas é problemática e insatisfatória, porque o incremento de ações, muitas vezes, não acompanha as disposições legais, e grande parte do trabalho que deveria ser assumido pelo Estado acaba sendo realizado por instituições da sociedade civil.

Conforme dados apresentados sobre essa nova imigração, Uebel e Rückert (2015) afirmam que a Serra Gaúcha é a principal área de concentração de imigrantes haitianos no RS, sendo as cidades de Caxias do Sul e Bento Gonçalves os maiores polos atrativos do Estado, em que se encontra mais da metade desse grupo étnico com cerca de 59,4% do total. De acordo com os autores, a opção pela região é decorrência de: (i) atratividade empregatícia; (ii) facilidade de documentação e registro no posto da Polícia Federal em Caxias do Sul; (iii) existência de uma estrutura de atendimento aos imigrantes já consolidada, com a oferta de cursos de línguas em vários municípios; e (iv) atuação de organizações da sociedade civil que possuem uma rede de acolhida estruturada.

Zamberlam *et al.* (2014, p. 17) chamam atenção para o fato de que essa nova imigração é frequentemente estigmatizada, quando não discriminada, por parte de segmentos da sociedade, por poderes públicos e pelo discurso midiático. Essa questão é discutida por Cernadas (2016), para quem os discursos de exclusão com frequência utilizam termos que vêm se tornando recorrentes tais como: “grupos de invasores”, “imigrantes ilegais”, “pessoas desocupadas”, “usurpadores de postos de trabalho”, “portadores de doenças”, ou seja, recursos retóricos com fins depreciativos. Para esse autor, trata-se de eufemismos, práticas discursivas para fabricar no imaginário coletivo uma visão estereotipada da questão da imigração, com o objetivo de criar uma imagem negativa e referendar, assim, a negação de direitos sociais e a repressão e controle migratório. Essa questão é sensível e, conforme o

relato dos alunos imigrantes no projeto de extensão e pesquisa do IFRS, a grande maioria verbaliza já ter enfrentado situações de racismo no RS.

2.3.1 AS CARACTERÍSTICAS E O PERFIL DESSA NOVA IMIGRAÇÃO: DADOS DE ALUNOS DO PROJETO LÍNGUA PORTUGUESA COMO PASSAPORTE PARA A CIDADANIA (IFRS)

Os dados transcritos nesta seção foram obtidos através de observação direta extensiva e pela coleta de informação através de questionário (Anexo B), respondido por alunos imigrantes no âmbito do projeto *Língua Portuguesa como Passaporte para a Cidadania* (BALZAN e VIEIRA, 2019). Referente ao questionário, cujos dados coletados são analisados e expostos primeiramente nesta pesquisa, servirão para outras abordagens e estudos naquele projeto. Para tanto, trazemos um recorte de informações sobre o público imigrante que frequenta aulas de português como língua de acolhimento, informações que contribuem para entendermos um pouco mais sobre o perfil desse aluno imigrante e as motivações desses sujeitos na aprendizagem da língua; a relação que estabelecem com ela e as suas perspectivas futuras.

Sobre o instrumento, o formulário conta com perguntas abertas e fechadas organizadas pelos temas: (i) dados pessoais e laços familiares e afetivos; (ii) escolaridade; (iii) trabalho e renda; (iv) experiência da imigração; (v) laços sociais, comunitários e integração; e (vi) conexões quanto à língua portuguesa. Quando da aplicação, foram respondidos vinte e dois questionários por alunos que frequentavam aulas no nível básico - II, com um tempo de estudo da língua portuguesa por cerca de dez meses naquele projeto.

Das informações obtidas, verifica-se o seguinte perfil: a maioria dos alunos é de nacionalidade haitiana (19 informantes - 85%); sendo os demais, bengali (1 - 5%); iraquiana (1 - 5%) e paquistanesa (1 - 5%). Desses se declararam negros (85%), brancos (10%) e pardo (5%). Quanto à faixa etária são jovens, sendo em números totais: 3 (entre 17-19 anos); 4 (entre 20 a 24 anos); 4 (entre 25 e 29 anos); 9 (entre 30 e 34 anos) e 2 (entre 35 e 39 anos); quanto ao gênero: masculino (15) e feminino (7). Desses alunos, dezessete professam alguma religião, predominantemente, protestante, evangélica ou islâmica. Residem em moradias alugadas, sendo a média de ocupação de quatro pessoas por residência existindo, em sua maioria, algum grau de parentesco.

Quanto ao tempo de escolaridade, essas informações são relevantes por nos auxiliarem a melhor traçar o perfil do estudante. Supõe-se, de modo geral, sem aqui

considerar outras variáveis, que quanto maior é a exposição em termos de tempo de educação formal, maior será o conhecimento do sujeito de conteúdos escolares (disciplinares) e vivência de mundo, pois mesmo que a educação envolva componentes culturais mais específicos, ou seja, próprios a cada coletividade, sabemos que existem outros que são compartilhados por todas as culturas.

Isso pode facilitar a mobilização de competências, porque a interculturalidade pressupõe a forma como negociamos conhecimentos antigos e conhecimentos novos, o que se reflete na aprendizagem de línguas. Pensamos, ainda, que o contato com um ambiente escolar nos serve como um roteiro organizacional para aprendizagem e pressupõe um saber-proceder já internalizado pelo aprendente. Os dados coletados indicam que possuem, na grande maioria, um tempo considerável de educação formal, com Ensino Médio (9 – 46%); Ensino Técnico (5 – 23%); Ensino Superior (5 – 23%) e Ensino Fundamental (1 – 8%). Desse universo, a maioria diz querer dar continuidade a seus estudos no Brasil, contudo uma grande dificuldade é que muitos imigrantes não possuem documentos para comprovar o nível de escolaridade, situação que é atestada pelos dados coletados que demonstram que pouco mais da metade possuía esses documentos, sendo outro empecilho à necessidade de traduzir e validar essa documentação, que é um processo custoso e demorado para o imigrante.

Essa questão da escolaridade é sensível, porque sabemos que a mobilidade social pode ser associada ao nível de escolarização, o que se reflete em parte na atual situação ocupacional de muitos imigrantes, em que sem conseguir atestar a escolaridade mesmo aqueles com estudo técnico e superior acabam por ocupar postos de trabalho menos qualificados.

Outra questão relevante é quanto à(s) língua(s) que dominam, seja materna, seja uma segunda língua, porque está diretamente associada ao plurilinguismo, situação que, certamente, influi no ensino e na aprendizagem de uma L2 ou PLA. Desses alunos, responderam ter como língua materna: o Crioulo (65%); o Francês (23%); o Hindi (8%) e o Bengdi (4%), além de conhecer outros idiomas.

Destaca-se que os estudantes haitianos consideram, em sua maioria, possuir o crioulo e o francês como primeira língua, porém outros desses alunos reconhecem apenas o crioulo como materna e o francês como segunda língua. Essa questão pode estar relacionada a muitos verem a língua francesa como língua de cultura, isto é, a língua de escolarização do país. Isso pode ser deduzido ao ter-se em perspectiva as respostas dos informantes nas quais muitos que declararam possuir apenas o crioulo como primeira língua, também dizem ter o francês como segunda língua. Em que pese essa constatação, destaca-se que a maioria dos imigrantes afirma

falar duas ou mais línguas, sendo que em números totais falam: Árabe (2 – 7%); Espanhol (4 – 14%); Francês (9 – 30%); Hindi (1 – 7%); Inglês (9 – 30%); Português (4 – 13%) e Urdu (1 – 7%).

Sobre o quesito trabalho e renda, constatou-se que a maioria dos imigrantes se encontra em situação de emprego formal e possui carteira de trabalho assinada pelo empregador. Recebe, em média, um salário mínimo como remuneração e, poucos, ganham até dois salários o que, segundo eles, somente é suficiente para atender necessidades essenciais como as de alimentação, comida, aluguel, água, luz e vestuário. Além desses gastos fixos, praticamente todos enviam parte de sua renda aos familiares que ficaram no Haiti. Quanto às atividades que exercem, apesar de reconhecer serem mais penosas do que as que desenvolviam em seu país de origem, manifestam apreço pelo trabalho. Aqueles que dizem não gostar da atividade que desempenham falam, claramente, no sentido de que o trabalho atual não é sua profissão. Das atividades desenvolvidas, a maioria dos imigrantes atua no setor industrial (13 – 59%), com predominância da indústria frigorífica de aves, onde desempenham atividades variadas, outros exercem atividades no setor de serviços (4 – 18%), como na construção civil, na limpeza e em restaurante e alguns se encontram fora do mercado de trabalho formal (5 – 23%).

As atividades laborais são importantes para o imigrante, sobretudo, para manutenção econômica e para o convívio social, o que lhe permite o uso concreto da língua nas mais variadas situações de interação comunicativa com falantes nativos, nas quais necessariamente terão que se expressar em português. Uma situação em particular despertava o nosso interesse: saber se de alguma forma as empresas promoviam os estudos ou a aprendizagem de língua, a que todos foram unânimes em responder que não há qualquer incentivo por parte das empresas para que o imigrante estude.

Referente à condição de migração, dizem estar em situação de imigração (14 – 64%); em situação de refúgio (5 – 23%) e na situação de asilado político (1 – 7%), sendo que dois informantes não responderam. Essa questão é relevante visto que os diferentes status de migração influem no acesso e na obtenção de direitos.

Quanto aos fluxos migratórios, verificou-se no grupo-alvo que o primeiro deslocamento data de 2008 e, desde então, percebe-se um aumento dos fluxos migratórios nos anos seguintes. Diferente do que se esperaria, em razão da crise econômica e política que se instala no Brasil a partir de 2014, existe um recrudescimento dessa imigração nos últimos dois anos, com ápice em 2018, sendo que o traslado é realizado diretamente por meio de avião,

diferentemente de anos anteriores, quando a entrada no Brasil se dava por diferentes regiões, e a vinda para o RS se dava por transporte terrestre.

Questionados sobre serviços públicos, a maioria afirmou não ter acesso a esses serviços, outros, em menor número, disseram utilizar os serviços de saúde e educação e cinco afirmaram participar do programa de transferência de renda bolsa-família. Depreende-se das respostas que existe pouca clareza sobre serviços públicos, em que se percebe que para os imigrantes a maior dificuldade está relacionada em se comunicar, como verbalizam nas questões relacionadas, por exemplo, a atendimento médico, visto que muitas vezes não são compreendidos pelos profissionais da saúde, ou seja, o problema de acesso não está somente relacionado à impossibilidade de demandar o conjunto de serviços, ou por falta de oferta, ou por desconhecimento, mas também, como exemplificado, pelas limitações em termos de interações comunicativas. Ainda, para o exercício da vida social, a questão da documentação é fundamental, e todos os informantes já possuem Registro Nacional de Estrangeiro (REN – identidade de estrangeiro), CPF, Carteira de Trabalho e Cartão do SUS.

Por fim, procurou-se avaliar a relação do imigrante com a língua portuguesa ao final do curso, isto é, após esses alunos terem sido expostos durante dez meses ao ensino de língua. A maioria dos alunos declarou ao final ter melhorado sua comunicação com os brasileiros. Do total de informantes, dezessete dizem falar e escrever em português sem maiores dificuldades; três dizem dominar pouco a escrita; e um afirmou ter grande dificuldade em se comunicar na língua portuguesa. Questionados como as pessoas o compreendiam: disseram que os entendiam (11); que entendiam pouco o que eles falavam (8) e que as pessoas não conseguiam entender o que dizia (1).

Questionados sobre quais momentos colocavam a língua em uso, responderam: em casa (7); no trabalho (16); na igreja (6); na escola (9) e com os amigos (4). Avaliar essas dimensões é importante, pois saber onde usam efetivamente a língua pode facilitar estratégias mais pontuais em termos de reforço nos contextos sociais onde ocorre a interação, desenvolvendo-se ações educativas mais orientadas à finalidade comunicativa. Dessas respostas, infere-se que o curso de PLA foi efetivo para a grande maioria dos informantes refletindo positivamente na elaboração da língua e na aprendizagem do português. Sobre o ensino de língua, trazemos outras considerações no capítulo quatro.

2.4 A RELAÇÃO DO IMIGRANTE COM A LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: POR UM ENSINO EM PLA

Nesta seção, fazemos algumas considerações sobre o ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento (PLA). Procuramos, para tanto, clarificar essa opção terminológica que, a nosso ver, para além de um conceito específico, trata-se de um conjunto de abordagens teóricas, de abordagens pedagógicas, de pensar sobre o proceder do educador e de compreender como o falante imigrante coloca a língua em uso.

Devemos considerar, inicialmente, em que pese todos os esforços no processo de acolhida e integração ao imigrante, que a aprendizagem da língua portuguesa, certamente, será o maior dos desafios, porque é por meio dela que eles poderão se sentir integrados socialmente, é por meio dela que irão interagir nas comunidades em que estão inseridos; é nela que se constituirão como cidadãos, detentores de direitos e de responsabilidades. Decorre daí a importância de termos o ensino da língua portuguesa como uma das prioridades em termos de propostas de acolhimento que se queiram inclusivas.

Para Grosso (2010), a língua de acolhimento deve ser pensada para além de conhecimentos meramente gramaticais, deve ser pensada a partir do desenvolvimento de competências mediadas pela interação na vida social, porque é por meio desta que o aprendente estabelece relações com os falantes nativos. Acrescenta, a isso, que “o conhecimento sociocultural, a competência sociolinguística são importantes no desenvolvimento da competência comunicativa e servem como base de debate e de diálogo para uma cidadania plena e consciente, aspecto fundamental na língua de acolhimento” (GROSSO, 2010, p. 71).

Moreira (2010, p. 123) também adota essa linha, ao argumentar que é necessário o estabelecimento de vínculos sociais entre a pessoa em processo de acolhimento e a comunidade local em suas palavras “é preciso que o refugiado seja plenamente inserido na sociedade o que requer obtenção de emprego e moradia, aprendizado da língua, utilização de serviços públicos, especialmente saúde e educação”.

Para Barrantes (2015) falar em português como língua de acolhimento exige um repensar sobre a proposta de ensino, dado que o que se tem adotado, geralmente, está amparado no ensino de língua portuguesa a estrangeiros. Para a pesquisadora, um projeto de ensino para imigrantes diferencia-se dos demais pela necessidade de uso, ou seja, deve ter em conta temas que atendam às necessidades imediatas e às diferenças culturais.

Concordamos com essa autora, porque a prática tem demonstrado que se desconsiderarmos, justamente, os benefícios que o ensino de PLA pode proporcionar ao imigrante: o de expor o estudante ao falar espontâneo do brasileiro; o de pensar o uso da língua voltada ao atendimento de situações práticas; o de desenvolver a apropriação da língua portuguesa nesses sujeitos a partir da mediação com aspectos da vida social e cultural das comunidades em que estão inseridos, situações essas que aliadas à condição natural de interação a que estão expostos e à mediação de um educador com uma boa base de conhecimentos linguísticos poderiam acelerar o processo de aprendizagem da língua.

Entendemos que a crítica da autora é perspicaz já que observamos, em geral, o ensino a imigrantes que toma como objeto uma língua realizada em situações artificiais, por exemplo, aulas com o suporte de textos didáticos de português-LE, cujos materiais têm por referencial a língua padrão da comunidade alvo, todavia sem observar contextos culturais, situações que, com certeza, interferem no uso da língua.

Uma outra situação é pensarmos para quem e em quais condições são empregados os materiais de português como LE; queremos com isso dizer que o público de LE possui, em grande parte, condição socioeconômica ou sociocultural diferente de um imigrante ou refugiado em situação de vulnerabilidade, como indicam os dados coletados destes estudantes, ou seja, situações em que para o público em geral o aprendizado da LE (neste caso o português) é realizado por fruição ou por um acréscimo cultural, como exemplo podemos citar alunos intercambistas, ou mesmo, estrangeiros que tencionam vir ao Brasil, os quais procuram conhecer e estudar a língua portuguesa ainda em seu país de origem, oposto à emergencialidade do aprendizado da língua de que necessita o imigrante e o deslocado forçado.

Grosso (2010, p. 62) compartilha desse entendimento ao afirmar que é importante distinguir os variados conceitos que “resultam diferentes formas de ver a educação em línguas”. Segundo o ponto de vista dessa autora, conceitos são cunhados por necessidade de novas situações socioeducativas que emergem do contexto de ensino e de aprendizagem mais multilíngue e multicultural. Para tanto, sustenta que diferenciar o que se entende por Língua Estrangeira, Segunda Língua e Língua de Acolhimento é relevante, em virtude de que a escolha implica a forma de se orientar o processo educacional a determinadas práticas pedagógicas, em suma, influi em todo o planejamento linguístico.

Procuremos, para tanto, clarificar as distinções desses diferentes conceitos, amparados nas formulações dessa autora. Para Grosso (2010), trata-se de *Língua Estrangeira* o aprendizado de uma língua não natural, que exige um esforço de aprendizagem pelo falante

em patamares distintos de eficiência e pressupõe o desenvolvimento e assimilação de conhecimento sobre outras culturas. Já *Língua Segunda* é aquela definida como língua de escolarização na qual a língua objeto será, em princípio, a língua oficial de uma comunidade linguística. Esse conceito de *Língua Segunda* pode ser estendido a outras línguas que sucedam a língua materna, desde que se tenha o domínio proficiente dela. Por fim, trata a autora da *Língua de Acolhimento*, sustentando que esta ultrapassa as outras concepções, porque se refere a um sujeito em situação de imersão em uma nova realidade linguístico-cultural, com a qual não tivera contato anterior e, assim, o emprego da língua “estará ligado a um diversificado saber, saber-fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo” (GROSSO, 2010, p. 68).

Diante dessas constatações, é necessário termos claro como as propostas de PLA são orientadas o que, para Barrantes (2015), implica discutir algumas limitações à implementação, das quais destaca as seguintes: (i) a deficiência dos métodos de ensino e dos materiais de apoio didático; (ii) o problema dos currículos, que não preparam os futuros professores para trabalharem em contextos de ensino diversificados, como na situação de ensino a imigrantes; (iii) os conteúdos linguísticos que, muitas vezes, são inadequados às reais necessidades dos falantes de PLA e que desconsideram necessidades comunicativas em detrimento de um ensino normativo da língua; e (iv) a carga horária inadequada dos cursos para um processo formativo eficaz.

Apesar de concordarmos em grande parte com os apontamentos da autora, entendemos que algumas dessas questões podem ser equacionadas com o desenvolvimento de estratégias pontuais de ensino de língua, o que passa por instrumentalizar os educadores com conhecimentos teóricos que fundamentem a ação prática. Nesse sentido é que no próximo capítulo se apresenta alguns aspectos da teoria Sociolinguística e da Competência Comunicativa e se discute formas de introduzir esse conhecimento em sala de aula.

3 A SOCIOLINGUÍSTICA: RESSIGNIFICANDO ALGUNS PRINCÍPIOS TEÓRICOS PARA AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Em qualquer estudo sobre a língua, provavelmente, um primeiro procedimento consiste em refletir sobre qual perspectiva teórica, sobre qual concepção de língua se realizará a análise. Dentre as possibilidades, faz-se uma breve incursão por algumas das teorias que influenciaram e ainda influenciam o ensino de língua/linguagem, em que se procura evidenciar como essas teorias trabalham essa questão e, por fim, coloca-se em perspectiva a Sociolinguística, opção teórica adotada nesta pesquisa.

Para tanto, neste capítulo, evidencia-se alguns dos princípios e dos conceitos teóricos dessa vertente como *linguagem, língua, variação, mudança, heterogeneidade, plurilinguismo, aquisição/aprendizagem, competência*, que se pensa coadunar ao ensino de língua, em especial, na língua portuguesa como língua de acolhimento (PLA). Entretanto, cabe-nos observar que a escolha não possui o condão de prescrever uma metodologia do ensinável e do apreensível, em outras palavras, determinar o que deve ser ensinado [conteúdo] e como a ação educativa deva ocorrer [ação de quem educa e de quem aprende], trata-se, apenas, de um convite à reflexão sobre um arcabouço teórico que possa, minimamente, contribuir para o saber-fazer docente e subsidiar estratégias de ensino de língua a sujeitos imigrantes, o que faremos no quarto capítulo ao aproximar essa teoria com a prática [de alunos e de professores] observada em um curso de ensino de PLA.

3.1 A SOCIOLINGUÍSTICA É A LINGUÍSTICA

Sabemos que os estudos sobre a linguagem no século XIX foram marcados pela busca da gênese das línguas, quando por meio do método histórico-comparativo acreditava-se na possibilidade de se encontrar uma língua original (língua-mãe), uma protolíngua que seria a matriz de todas as demais. Ao afastar-se dessa corrente, por questionar de maneira contundente a falta de um método científico e de um objeto específico adequado aos estudos da linguagem, Ferdinand de Saussure desenvolve sua epistemologia que será a base para a ciência linguística moderna. Para tanto, o linguista genebrino, dentre outros postulados, elabora um modelo abstrato, tendo a língua como objeto dessa nova ciência. Após sua morte, seus ensinamentos foram apresentados no *Cours de linguistique générale* (CLG) que editado a partir dos cursos que o linguista ministrava e de anotações de alguns de seus discípulos, teve

a virtude de trazer à luz o pensamento saussuriano, pensamento esse que influenciou os estudos linguísticos posteriores.

Em 1960, Noam Chomsky funda uma nova corrente teórica, conhecida como gerativismo que, inspirada em Saussure, por um lado, mantém a língua como objeto privilegiado de estudo e, por outro, inova ao afirmar que a “língua é um sistema abstrato de regras para a formação de sentenças, derivado do estado inicial da faculdade de linguagem, um componente inato à espécie humana” (COELHO *et al.*, 2018, p. 56).

Essa linguística da forma, que tinha na abstração e na estrutura o objeto de suas teorias e sistemas, influenciou amplamente os estudos vindouros, possuindo em comum um entendimento de língua homogênea, cuja base de estudo não se realiza em situação concreta, porque, justamente, afirmam e buscam uma regularidade na língua da qual possam extrair princípios gerais. Dessa maneira, a relação do “objeto de estudo com a sociedade de que dela fazia uso era considerada algo teoricamente irrelevante ou, até mesmo, intangível” (COELHO *et al.*, 2018, p. 57).

Antonie Meillet (1866-1936) é o que primeiro irá se insurgir contra as proposições do CLG, declarando ser a língua(gem) um fato social, tomando de empréstimo o conceito estabelecido em Sociologia por Durkheim (1858-1917), conforme indicam Silva e Milani (2013), ao afirmarem que para Meillet não existiria a oposição saussuriana *língua/fala*, e que a linguagem não se tratava de uma capacidade inata, mas, sim, era a própria razão existencial do grupo social. Para aqueles autores, na concepção de Meillet, mesmo reconhecendo a dimensão do indivíduo que atua sobre a língua, esta é também um fato social, como noção particular e concreta. Deveria, assim, ser apreendida no contexto social, logo qualquer estudo sobre a língua(gem) teria que ter em conta a sociedade como elemento condicionador da variação e da mudança.

É preciso, no entanto, observar que Meillet, ao criticar a construção saussuriana *língua/fala*, parece ignorar que Saussure, em seus estudos, deixa bastante claro que a língua é um fato social, instituída por uma comunidade linguística, porém, como linguista, realiza a opção metodológica por estudar a língua nela mesma, isto é, não se pode afirmar que Saussure ignore a fala, o aspecto social, todavia adota uma orientação distinta de como estudar a língua.

Para Calvet (2002), a afirmação do caráter social da língua, em Meillet, faz com que esta convirja para uma abordagem tanto interna quanto externa dos fatos de língua, tanto diacrônica quanto sincrônica e “por ser a língua um fato social resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social” (CALVET, 2002, p. 16). Outros teóricos adotam essa

concepção social de língua (Weinreich, Labov, Herzog, Gumperz, Hymes) e lançam os fundamentos de uma teoria da variação e da mudança, corrente teórica que veio a ser conhecida como Sociolinguística. Todavia, os estudos teóricos que viam a língua como um fato social, em grande parte, foram conduzidos inicialmente de forma individual por diferentes teóricos, pertencentes a campos variados do conhecimento, decorre disso que a Sociolinguística (que pode remeter a diferentes rótulos de análise) é apenas uma das áreas a tratar da relação língua e sociedade.

Essas duas correntes linguísticas, então, desenvolvem-se em paralelo: uma em que a língua como sistema deve ser compreendida em si mesma, ou seja, sem interferências externas; é tida como homogênea o que permite extrair a regularidade da estrutura. Na outra, entende-se língua como um sistema heterogêneo, passível de *variação*⁷ e *mudança*⁸, associada a um grupo social no âmbito de uma comunidade de fala. Decorre dessa segunda acepção, o entendimento de que a análise da língua, amparada na estrutura interna, deve também voltar-se a fatores extralinguísticos para explicar os fenômenos linguísticos.

De acordo com Calvet (2002, p. 24), foi apenas com William Labov que se demarcou a formulação de um princípio “segundo o qual não é possível distinguir entre uma linguística geral que estudaria as línguas e uma sociolinguística que levaria em conta o aspecto social dessas línguas”. Labov foi o primeiro a estruturar metodologicamente as pesquisas em sociolinguística, o que o torna a maior referência nessa área, fundador da linha teórica conhecida como *linguística variacionista* (CALVET, 2002).

Para Silva e Milani (2013), o mérito de Labov foi constituir e desenvolver o método em linguística de caráter empírico que, apoiado em uma análise objetiva, permitiu correlacionar na abordagem social da linguagem os fenômenos da variação e da mudança com os componentes sociais exteriores à língua como, por exemplo, no caso da estratificação social, demonstrando a sistematicidade da língua falada. Em resumo, entender a língua como um fato social, diz-nos Bagno (2002), significa deslocar as reflexões de um plano abstrato – a língua – para um plano concreto – os falantes. Para ele, essa mudança significa enxergar a

⁷“Variação linguística é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado. [...] A variação é inerente às línguas, e não compromete o bom funcionamento do sistema linguístico nem a possibilidade de comunicação entre os falantes [...]” (COELHO *et al.*, 2018, p. 16).

⁸Mudança linguística refere-se às transformações na língua que ocorrem no decorrer do tempo. Segundo Trask (2004, p. 202): “Para uma língua viva, é absolutamente impossível evitar a mudança”. Já para Coelho *et al.* (2018), a generalização da mudança na estrutura linguística não é uniforme nem instantânea e pode decorrer de variados motivos, sejam eles linguísticos ou sociais. E dizem os autores: “Na língua, nem tudo que varia sofre mudança, mas toda mudança pressupõe variação” (COELHO *et al.*, 2018, p. 75). Devido ao escopo desta pesquisa, não analisaremos mais detidamente os processos de mudança linguística.

língua dentro do contexto da realidade histórica, social e cultural em que o falante a realiza toda vez que interage por meios linguísticos.

Por isso, nesta pesquisa, adotamos os postulados teóricos da Sociolinguística, por serem adequados a um estudo que procura verificar e entender as relações que se estabelecem entre a língua e determinado grupo social, neste caso de imigrantes, e a partir dos fenômenos que surjam dessa relação esboçar um planejamento linguístico no ensino de PLA a esses sujeitos. Inicialmente, cabe ressaltar, que partimos de uma situação prática, qual seja, verificar como ocorre esse ensino em aulas para falantes não nativos em situação de imersão linguística e cultural, muitos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, vinculados a uma ação em ambiente regular de ensino.

Os alunos que compõem o grupo de estudos são adultos, em sua maioria de nacionalidade haitiana, tendo como primeira língua o Creole [crioulo]; o francês como língua funcional e o português como *língua veicular*,⁹ ou seja, são sujeitos plurilíngues. Para eles, o aprendizado da língua portuguesa ocorre a partir de uma situação *sui generis* em que o primeiro contato com o idioma acontece por meio da oralidade no trabalho ou na comunidade de fala, ou seja, supõe-se a língua em uso por meio da *variante não padrão*, o que acarreta uma multiplicidade de falares e formas; por outro lado, sabe-se que possibilitar o acesso à escola permite ao falante desenvolver outras habilidades como a leitura e a escrita, ou seja, ter acesso mais monitorado ao padrão de língua.

Desse modo, torna-se relevante observar como o ensino em contexto formal pode colaborar para o desenvolvimento das competências linguísticas, sociais e interculturais de alunos em situação de imersão linguística e cultural, visto que aprender a língua é aprender também a cultura.

Notam-se, entretanto, muitas dúvidas com relação a essa ação educativa, tais como: qual variedade de língua devemos trabalhar? Deverá ser o ensino formal orientado, de modo geral, ao ensino da *variedade culta*¹⁰ ou padrão¹¹ da língua? Qual seria a implicação de variantes linguísticas e variantes sociais para esse aprendizado? O desvio da norma pode

⁹Língua veicular é “uma língua utilizada para a comunicação entre grupos que não têm a mesma primeira língua” (CALVET, 2002, p. 48). Para esse autor, a língua veicular é a solução que a prática social de uma comunidade de falantes dá ao plurilinguismo.

¹⁰ Variedade culta é a língua dos falantes cultos em determinada comunidade (BAGNO, 2002), aqueles com maior escolaridade.

¹¹ Entendemos como variante padrão aquela pertencente à variedade culta da língua, acaba por ser a variedade social de determinada comunidade linguística, considerada como a forma de prestígio, por isso, mais conservadora, enquanto a variedade não padrão costuma se afastar das variedades cultas e, por isso, mais estigmatizada, sendo, também, considerada mais inovadora (COELHO, 2018). Para Stubbs (2002), a variedade padrão é uma variedade social, ou seja, não restrita a critérios geográficos, que os falantes utilizam com funções particulares e em atividades particulares na escrita e na fala monitorada.

representar problemas de comunicação? De que maneira habilidades como ler, escrever, ouvir e falar são ensinadas ao imigrante? Por outro lado, refletir sobre essas questões pode contribuir para o planejamento linguístico e para o desenvolvimento de metodologias de ensino em PLA.

Certamente, tais questionamentos servem para pensarmos a organização de um trabalho de ensino de língua voltado a esse grupo e, por suas características peculiares, parece-nos que a escolha lógica é aquela que considera a heterogeneidade da língua, porque, para esses sujeitos, a aprendizagem dar-se-á em casa, no trabalho, na igreja, no mercado, no posto de saúde e, em alguns casos, não sendo esta a regra, em ambientes regulares de ensino.

Assim, procurando responder a essas questões, talvez, pensar em termos de competência comunicativa dos falantes seja mais apropriado, porque ter-se-ia em foco tanto o grupo de imigrantes, quanto o indivíduo em suas singularidades, é dizer, um ensino orientado a desenvolver habilidades comunicativas voltadas às necessidades imediatas deles, o que passa por reconhecer que o conhecimento da língua para indivíduos adultos imigrantes ocorrerá, prioritariamente, pela variante oral não padrão. Poucos serão os que terão acesso ao ensino escolar formal e, mesmo para esses, atingir proficientemente a língua padrão monitorada, com o desempenho semelhante a um nativo, pode ser um objetivo pouco concreto, e isso requer ações pontuais de ensino em vista da necessidade comunicativa deles.

Também, desenvolver habilidades de leitura, compreensão, interpretação e expressão pressupõe observar às dimensões linguística, social e cultural, que se relacionam e se complementam, e esse é o papel do ensino nesse contexto, o que pode ser melhor compreendido através da contribuição da sociolinguística. É o que diz Possenti (2012, p. 285), ao afirmar que um estudo eficiente em língua deveria considerar as pesquisas sociolinguísticas, para assim orientar estratégias pedagógicas, melhorando a eficácia da escola, em especial, “com um domínio mais consciente da escrita, da leitura, e mesmo da competência para o uso de uma norma linguística socialmente menos marcada”.

Passemos, então, a apresentar alguns dos princípios teóricos que fundamentam esta pesquisa e que se pressupõem importantes para o desenvolvimento das habilidades necessárias para o uso da língua portuguesa.

3.1.1 A LÍNGUA COMO SISTEMA HETEROGÊNEO

Para a Sociolinguística, a língua é um sistema organizado, composto por regras categóricas e regras variáveis, então dotado de normatividade (expressa pela variedade

padrão) e de variabilidade, ou seja, um sistema heterogêneo. É o que defende Silva (2012, p. 268-269) ao afirmar que esse foi justamente o avanço proporcionado pela Sociolinguística: “uma conceituação de língua como sistema intrinsecamente heterogêneo em que se entrecruzam e são correlacionáveis fatores intra e extralinguísticos”.

Entretanto, a Sociolinguística sofre oposição, em especial, daqueles que afirmam que a heterogeneidade contrapõe a regularidade e a sistematicidade da língua, levando-a ao caos. Dizem que nessa concepção não seria possível generalizar princípios sobre a língua. Coelho *et al.* (2018) refutam essa ideia ao afirmarem que o que existe é uma *heterogeneidade estruturada*, ou seja, um sistema no qual as regras são condicionadas por fatores tanto linguísticos quanto extralinguísticos. Significa dizer que a Sociolinguística considera regras estruturais, entretanto não despreza outras formas que são apresentadas pela *variação linguística*¹², as quais permitem, em determinados contextos linguísticos e sociais, a coexistência referencial/representacional de formas variantes. Ainda, postula que um processo de variação pode se dar tanto em termos diacrônicos quanto sincrônicos, porque, para Bagno (2002 p. 62), seguir apenas a concepção sincrônica é operar “uma imobilização da língua no tempo e no espaço, omitindo e ocultando a realidade da língua como sujeita à mudança e à variação constantes”.

Para ilustrar a variação pensemos no seguinte exemplo, proposto por (COELHO *et al.*, 2018), o qual adaptamos, em que para assinalar a concordância verbal poder-se-ia admitir formas morfológicamente marcadas como em: (i) *nós falamos* português; (ii) *nóis falemo* português; e não marcadas (iii) *nós falar* português; (iv) *nós falava* português; porém, em (v) **nós falaste* português, a combinação do pronome *nós* com a desinência morfológica do verbo em segunda pessoa do singular geraria conflito em relação ao referente *nós*, o que leva a não ocorrência dessa construção em Português. As demais construções, mesmo que pudessem suscitar julgamentos de adequação, seriam consideradas formas válidas de dizer a mesma coisa, formas essas que ocorrem na língua portuguesa, portanto, pode-se dizer que em uma variável linguística de concordância verbal com a primeira pessoa do plural, é possível ocorrer variação, explicitada nos morfemas: *mos; mo; morfema zero e forma infinitiva*.

Isso demonstra que “há regras na língua regendo a variação, isto é, que a variação é sistematicamente ordenada” (COELHO *et al.*, 2018, p. 61). Desse exemplo, decorrem, ainda,

¹²Para Coelho *et al.* (2018) *variação linguística* é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado. *Variável* é o lugar na gramática onde se localiza a variação, de forma mais abstrata. Já as *variantes* correspondem às formas individuais que disputam pela expressão da variável.

*condicionadores*¹³ internos (o apagamento do morfema de desinência verbal, morfema zero na forma *falava* + Ø, como tendência do português de se evitar proparoxítonas) ou externos (a variável de escolaridade no uso do morfema verbal *mos* – em ‘falamos’) que atuam nas escolhas do falante por determinada variante, a consequência disso são escolhas motivadas, sendo essa outra maneira de atestar a sistematicidade da variação (COELHO *et al.*, 2018).

Castilho (2012, p. 25) vai além ao dizer que “as línguas variam em função de condicionadores situacionais que afetam os falantes”. Do exposto, compreende-se que existem regras variáveis na língua, dotadas de sistematicidade, o que pode indicar determinados padrões linguísticos, sociais e estilísticos de comportamento dos falantes, que apresentam regularidade e frequência em determinadas variantes linguísticas.

3.1.2 AS FORMAS VARIANTES COMO PORTADORAS DE SIGNIFICADO SOCIAL

O significado social ou valor social das formas variantes é outro tema fundamental à Sociolinguística, significa dizer que determinadas construções são mais ou menos valorizadas, dependendo do contexto em que ocorrem, por exemplo, no uso familiar *nóis fumo* ou *vai buscar os pão* não tendem a causar estranheza, pelo fato de ser uma variedade utilizada em situação informal distensa nesse grupo. Já as mesmas expressões empregadas em ambientes mais formais poderiam gerar reações negativas e julgamento depreciativo. Tais reações referem-se à forma como sentenças são valoradas pelos falantes, a saber, a maneira como determinados discursos são julgados pelas diferentes comunidades de fala, as quais usam algumas estruturas em certas construções e não em outras (LABOV, 2006).

Conforme Coelho *et al.* (2018, p. 65), isso pode influir no julgamento do próprio falante em comparação ao julgamento da língua, pois ao se considerar uma construção como errada “abre-se espaço para que se marginalize os falantes que fazem uso dessas construções”.

¹³Condicionadores, para Coelho *et al.* (2018, p. 20), tratam-se de fatores que atuam em um caso de variação e interferem nas escolhas do falante entre duas ou mais formas variantes. Em pesquisa Sociolinguística, é o controle dessas variantes que permite avaliar a frequência entre a ocorrência e a frequência de formas rivais. Essas variantes podem se manifestar como condicionadores internos à língua (também chamados condicionadores linguísticos) quando relacionados à estrutura, e são considerados fatores externos à língua, quando se referem a condicionadores de natureza social. Por exemplo, em uma pesquisa que se queira verificar a ocorrência do emprego dos pronomes *tu* e *você* como pronomes pessoais. A verificação pode ocorrer considerando-se o emprego de uma ou outra forma em relação a regiões do Brasil, onde o *tu* ocorre com maior frequência na Região Sul, e *você* é mais utilizado nas regiões Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste, teríamos então uma variante cujo condicionador é externo à língua. Por outro lado, se nossa intenção fosse a de verificar a ocorrência do emprego do pronome *você* relacionado a fatores linguísticos poderia se aferir maior ocorrência do emprego da classe pronome, como ocorrência de caráter genérico no discurso: Hoje *você* tem luz para todos (em que *você* é qualquer pessoa). De outra maneira, a intenção poderia ser a de verificar a ocorrência de *você* como pronome que referencia uma pessoa discursiva, como: Eu não vou levar *você* na praça. Nesse caso, empregado para referenciar o interlocutor.

Entendem os autores que “não há nada nas formas variáveis de uma língua que permita afirmar que umas sejam melhores ou mais corretas que outras, ou que o uso de uma ou outra forma tenha qualquer relação com a capacidade cognitiva do falante”, além do que o significado referencial/representacional de o valor social pode indicar quem somos: idade, nível social, procedência, gênero e, mesmo, a inserção cultural do falante em termos de cultura dominada ou cultura dominante. Decorre dessa oposição, valoração positiva/negativa, a importância da condição da variação social para os estudos sociolinguísticos em que “o prestígio ou o estigma da língua podem acelerar ou barrar uma mudança na língua” (COELHO *et al.*, 2018, p. 66).

Pensando nessa situação, Labov ([1976] 2006) elabora categorias de significado social das formas em variação, que refletem o padrão de normas avaliativas dos falantes, tendo por base o nível de consciência deles sobre as variáveis, traça assim: (i) *estereótipos*, que são traços socialmente marcados pelos falantes, operados de forma consciente, e que podem resultar em alterações linguísticas com a extinção da forma estigmatizada. Contudo, nem todo o estereótipo é negativo, pode haver valoração positiva entre certos grupos, por exemplo, o caso da gíria, que pode receber valor apreciativo diverso de acordo com o grupo em que circule; (ii) *marcadores*, que são traços linguístico-sociais e estilisticamente estratificados, empregados de forma consciente ou inconsciente; e (iii) *indicadores*, que são traços linguísticos em que há pouca força de julgamento e dão-se de forma inconsciente, associados, geralmente, a variáveis sociais como idade, sexo, região, mas sem variação estilística.

Essas categorias podem atuar, a depender da *comunidade linguística*, de forma isolada ou em conjunto, isto é, em uma região podemos ter uma ocorrência de construções tidas como estereótipos e indicadores, mas em outra pode resumir-se apenas a marcadores, pois não são estigmatizadas.

Silva (2012) afirma que o uso de marcadores possibilita identificar as normas circundantes em uma comunidade na medida em que exteriorizam características dela. Assim, podemos exemplificar a marcação fonética em uma pronúncia oral da palavra [carroça] que, na Serra Gaúcha, em especial da região de colonização italiana, pode ser realizada com o apagamento de um /r/ [caroça], logo pode assumir nessa região uma forma de marcador regional de variedade rural. Entretanto, em outras regiões do RS e, até mesmo, na região urbana a que pertencem essas comunidades, pode ser considerada negativamente como forma estigmatizada.

Para Possenti (2012, p. 290), a ação escolar ocorre, principalmente, em relação aos marcadores, porque “caracterizam a norma ou sua violação”, ou seja, o certo e o errado. E tomando como exemplo aquela mesma situação fonética da pronúncia do /r/ ao invés de /rr/, em região de migração italiana no RS, diz ele que a instituição escolar deveria direcionar esforços para atuar sobre a pronúncia (que pode também ocasionar problemas ortográficos) do português menos marcada pelo italiano, do que se ocupar com marcadores gramaticais como pronomes, todavia, isso também dependerá de como a comunidade valora as formas “italianas”, que podem ser, por exemplo, elementos de reforço de identidade ou motivo de exclusão em uma seleção de emprego.

3.1.3 O *LOCUS* DE ESTUDO DA LÍNGUA: COMUNIDADE LINGUÍSTICA, COMUNIDADE DE FALA E REDE SOCIAL

Podemos afirmar que a Sociolinguística, mesmo reconhecendo uma dimensão individual de uso da língua, ou seja, as possibilidades de o falante se expressar, assevera que a variação e a mudança devem revelar-se em sua sistematicidade no contexto social em que a língua é usada, avaliando-se sua estrutura e evolução em interação social, porque deve ter presente a gramática da comunidade e não o sistema específico dos indivíduos, ou melhor, os estudos sociolinguísticos têm como objeto de análise um determinado grupo social, em uma determinada comunidade linguística ou comunidade de fala.

É o que preconiza Labov (2006) ao estabelecer que comunidade linguística “é um conjunto de falantes empregando as mesmas formas em que se partilham as mesmas normas referentes à língua”. Calvet (2002 p. 107-108) sustenta que “a única maneira de ir até o fim da concepção de língua como fato social [...] [é] dizer que o objeto de estudo da linguística não é apenas a língua ou as línguas, mas a comunidade social em seus aspectos linguísticos”. Assim, ele explica que a tarefa do linguista é abordar cada elemento linguístico em suas mútuas relações, para tanto, deve: (i) descrever os códigos em presença, todavia considerando os aspectos diacrônicos da língua, a história da língua e as pessoas que as falam; (ii) estruturar a comunidade em função das variedades de códigos, ou seja, abordar os subgrupos de acordo com as línguas que falam, o lugar, com quem falam e por que falam, bem como traçar redes de comunicação, comportamentos, atitudes etc.; (iii) descrever as variações de uso em função das variedades sociais (sexo, idade, categorias sociais etc.); (iv) descrever os efeitos da coexistência sobre os próprios códigos: empréstimos, interferências etc.; e (v) descrever os efeitos da situação social sobre os códigos: é o problema das relações entre forma e função

(CALVET, 2002, p. 108) e, ao afinal, afirma que essas problemáticas são, ao mesmo tempo, pertencentes ao campo linguístico e sociológico.

Em outra perspectiva, a comunidade linguística ou de fala adota o conceito de *redes sociais* como *locus* dos fenômenos linguísticos investigados. Calvet (2002) explica esse conceito a partir da relação de campos sociais em que os indivíduos se conectam em planos distintos de interação e interagem nesses diferentes planos, por exemplo, como agem no âmbito familiar, laboral, comunitário, em suma, como se relacionam com outros atores ou grupos sociais. Com efeito, essas interações se dão por meio da língua ou das línguas, mas podem ter outros fenômenos associados aos discursos, manifestando-se em outras línguas, outras variantes, podendo corresponder a diferentes *idioletos*¹⁴ ou trazer inovações linguísticas, em suma, uma forma de configurar redes de comunicação.

A análise em redes procura expor as nuances de pequenos grupos sociais, como grupos minoritários, migrantes, populações rurais etc., em que se possa captar a dinâmica das relações, comportamentos e atitudes (Coelho *et al.*, 2018).

Ao estudar a língua, então, podemos pensar que uma comunidade linguística partilha certos conhecimentos como sons, estrutura, vocabulário, o que caracteriza essa comunidade, mas, também, já sabemos que esse conhecimento sofre influência de componentes sociais e culturais, assim podemos ter, em uma comunidade linguística, diferentes comunidades de fala, em que outras características serão associadas aos atos comunicativos como polidez, cordialidade, suposições sobre as razões de falar, determinadas intenções e interesses em responder etc. Apesar de comunidade linguística, comunidade de fala e rede social se configurarem em perspectivas de análise com características distintivas o que une essas abordagens é a forma de entender a língua em seu contexto social.

3.1.4 AS LÍNGUAS EM CONTATO

Nesta seção, abordamos o *plurilinguismo* e outros fenômenos conexos que acreditamos ser suscetíveis de observação no ensino e na aprendizagem em PLA, e que se referem ao contato entre línguas. Calvet (2002) considera que as comunidades linguísticas margeiam-se e superpõem-se continuamente, assim sendo, sustenta que os falantes são

¹⁴Para Dubois *et al.* (2006, p. 329-330) “*idioleto* é o conjunto dos enunciados produzidos por uma só pessoa, e principalmente as constantes linguísticas que lhe estão subjacentes e que consideramos como idiomas ou sistemas específicos. É o conjunto de usos linguísticos de uma língua própria de um indivíduo, num momento determinado (seu estilo). A noção de idioleto acentua certos caracteres particulares dos problemas da geografia linguística”.

sujeitos plurilíngues e, mesmo que não dominem uma Segunda Língua (L2), estabelecem relações que possibilitam o contato entre línguas. Para esse autor, em outra medida, em língua materna também somos plurilíngues por

[...] conceber que todos os falantes mesmo quando se considerem monolíngues (que não conhecem línguas estrangeiras) são mais ou menos plurilíngues, pois possuem um leque de competências que se estendem entre formas vernaculares e formas veiculares, mas no quadro de um mesmo conjunto de regras linguísticas (CALVET, 2002, p. 102).

Desse modo, podemos dizer que as línguas estão constantemente imbricadas, seja em um falante ou em uma comunidade. O *plurilinguismo*, assim, vem ganhando importância na aprendizagem de línguas, porque expande a competência comunicativa e a experiência pessoal do falante em contextos linguísticos e culturais. Assim, incentiva-se os falantes a transitarem por diferentes espaços: familiar, comunitário, social, profissional e, em nível mais amplo, por idiomas de diferentes culturas, pois cada nova experiência, cada novo contato entre línguas, amplia o nosso conhecimento linguístico (QECR, 2001).

No QECR (2001, p. 24) defende-se a tese de que o plurilinguismo deve ser visto no contexto do pluriculturalismo, do qual seria uma vertente, pois a língua, além de aspecto fundamental da cultura, é um meio de acesso a ela. Em âmbito mais generalista, aponta-se que na competência cultural do indivíduo operam múltiplas culturas (nacional, regional, social etc.) a que ele teve acesso, as quais estão em constante relação, ora contrastadas, ora comparadas e ora em interação para produzir “uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilíngue é um componente” (2001, p. 25). Dessa ideia de plurilinguismo, resultariam diferentes *contatos*¹⁵ na língua que se constituem como objeto de investigação da Sociolinguística ocorrendo por: (i) interferências e empréstimos; (ii) línguas aproximativas e (iii) colagem, os quais aborda-se sucintamente a seguir.

O primeiro, a *interferência*, trata-se de um remanejamento de estruturas resultante da introdução de elementos estrangeiros em campos estruturados da língua, como o fonológico, o morfológico e o sintático (CALVET, 2002). No campo lexical, por exemplo, é o caso de emprego em uma língua de termos pertencentes à outra, buscando um sentido aproximativo que não existe entre elas. É o que acontece, frequentemente, no ensino e aprendizagem do

¹⁵ “Contato entre línguas é a situação humana na qual um indivíduo ou um grupo são levados a usar duas ou mais línguas. É o acontecimento concreto que provoca o bilinguismo ou determina os seus problemas; [...] pode ter razões geográficas, i.e., indivíduos que transitam entre duas regiões geográficas e empregam nelas diferentes línguas; ocorre nas imigrações coletivas, nas quais falantes de uma língua se instalam em outra localidade; mas também há contato quando o falante desloca-se por motivo laboral, turístico ou qualquer outro que o falante é levado a utilizar em certos momentos uma língua diferente da sua [...]” (DUBOIS *et al.*, 2006, p. 329-330).

português e do espanhol, por exemplo, no uso dos falsos cognatos, em que se emprega entre essas línguas uma palavra ou expressão cujo significado é particular para cada uma delas, como no caso de *vaso* no espanhol, que significa *copo*, e que em português significa recipiente para flor/folhagem.

A interferência da língua materna, segundo Martins (2003), pode ser percebida nessas línguas em razão tanto das características filológicas, quanto da aproximação geográfica em que, na interiorização da segunda língua, o aprendente realiza falsas associações com a tendência de constituir o significado de uma palavra a partir da língua que já possui internalizada. Para esse autor, é necessário que se tenha clara a verificação da interferência para identificar em que nível da gramática ocorre e, a partir daí, realizarem-se atividades pedagógicas corretivas.

Conforme Calvet (2002), levada ao limite, a interferência pode produzir um *empréstimo*, como forma de a comunidade de fala expressar, intencionalmente, um sentido que não existe na língua materna, por meio de um termo de outra língua, adaptando-o à própria pronúncia. Lembra-nos o autor que casos de interferência ocorrem em todas as línguas, às vezes, de forma massiva em línguas próximas. Para Martins (2003), os empréstimos atuam na expansão do léxico da língua e podem ser positivos ao incorporarem experiências pessoais e sociais de determinado idioma.

Outra ocorrência do plurilinguismo acontece nas *línguas aproximativas*, com o emprego de uma terceira língua pelo falante. Caso comum quando na condição de turista, por exemplo, ao não conhecer a linguagem da comunidade que visitamos empregamos uma terceira língua, comum a eles e a nós, valemo-nos, então, do que se chama de *língua veicular*. Em outra situação, uma pessoa que queira permanecer em uma comunidade que não é a sua de origem, deve aprender, portanto, a língua desse grupo, sendo esse o contexto em que se encontram muitos imigrantes. Nesse tipo de assimilação de língua algumas características podem sobressair como: (i) termos da língua de origem enxertados na língua meta; (ii) neologismos oriundos da aglutinação de termos das duas línguas; (iii) misturas sintáticas, o que pode acarretar “uso agramatical ou inadequado de formas linguísticas” (CALVET, 2002, p. 33).

Por outro lado, têm-se situações em que não há um falante, mas grupos sociais distintos, que não têm uma língua de contato comum. Calvet (2002) sustenta que, inexistindo uma terceira língua disponível, haverá o emprego de uma língua aproximativa, geralmente mista, chamada de *sabirs*. Trata-se de um sistema de língua restrito que se caracteriza por poucas estruturas sintáticas, por exemplo, poucos pronomes associados a formas infinitivas do

verbo [nós querer; eu viajar etc.]. Quando essas formas passam a cumprir necessidades comunicacionais mais amplas, com o conseqüente desenvolvimento do sistema sintático, fala-se de *pidgin*, e há casos em que a língua *pidgin*, com o passar do tempo fica mais elaborada tornando-se uma língua veicular, temos então o *crioulo*. Línguas *crioulo* são consideradas como qualquer outra, apenas diferem no seu modo de emergência que se deu através de línguas aproximativas, sendo, hoje, alçada à categoria de língua oficial em muitas comunidades.

Uma terceira forma de contato entre línguas se estabelece pela chamada *colagem*. Refere-se à alternância de línguas em vários pontos do discurso, ou seja, quando um indivíduo utiliza duas línguas e acaba por misturá-las, criando enunciados bilíngues. Essa mescla de falares pode ocorrer com o enxerto de termos de duas línguas em uma mesma frase ou ao alternar enunciados, em que uma frase é pronunciada em uma língua e outra em uma segunda língua. Calvet (2002) observa que nessa situação a língua deve ser comum aos interlocutores e funcionar como citação de um fragmento de discurso que foi dito em outra língua ou como ancoragem à realidade que refere, o que pode se constituir como uma estratégia particular de discurso.

3.1.5 O COMPORTAMENTO E ATITUDES

Calvet (2002) sentencia que línguas não podem ser reduzidas à condição de instrumentos, porque nós não as dispensamos depois do uso, com efeito, existe todo um conjunto de atitudes e sentimentos que são estabelecidos pelos falantes para com as línguas e para com aqueles que as utilizam e, certamente, isso influencia e interfere no comportamento linguístico das pessoas. Decorre daí que o falante realiza representações e juízos sobre a língua no sentido de valorá-la, basta vermos que “a história está repleta de provérbios ou de fórmulas pré-fabricadas que expressam os preconceitos de cada época contra as línguas” (CALVET, 2002, p. 58).

Esses juízos de valor, geralmente, expressos pelo senso comum em forma de uma escala, quando negativos podem se manifestar, como visto em Labov, na forma de estereótipos. Desse modo, uma avaliação da língua expressa por uma comunidade pode suscitar o julgamento do falar do grupo de indivíduos dessa coletividade. Por isso, as atitudes e os sentimentos podem se manifestar tanto em âmbito individual quanto coletivo, além de envolver avaliações entre diferentes línguas, avaliações de variáveis de língua, avaliação entre

falantes de determinadas variáveis e avaliação do falante individual em determinada variável (CALVET, 2002).

Por outro lado, tem-se também os estereótipos positivos, aqueles do *bem falar* ou do *bon usage*, como alude Calvet (2002), a falsa impressão de que existem lugares em que a língua é pura, em que melhor se fala. Todos os falantes, diz ele, possuem uma ideia de *norma espontânea* da língua, o que os leva a decidir entre o uso de formas aceitas e a não utilizar outras consideradas recusáveis, e complementa que para os sociolinguistas um dos interesses é o “comportamento social que essa norma pode provocar” (CALVET, 2002, p. 60), melhor dizendo, ter em consideração as consequências para o comportamento linguístico dos falantes, que tanto julgam o seu modo de falar, como avaliam o modo de se expressar de outros falantes.

Disso decorrem, a nosso ver, duas consequências para o comportamento linguístico: a ideia de conformidade ou o *falar zero*, como alude Coseriu (1992), que não é motivo de avaliação tendendo para uma valorização positiva da língua, ou, por outro lado, a interpretação de não conformidade que pode resultar em uma tentativa do falante de adequar sua prática linguística na busca de modificá-la, para se conformar a modelos tidos como prestigiosos ou a não aceitação de determinados discursos, o que se pode traduzir em julgamento. Percebemos, assim, que comportamentos e atitudes são, ao mesmo tempo, linguísticos e sociais.

Há de se notar, também, que entre o discurso proferido pelo falante e os julgamentos sobre a língua existe uma correlação de forças, pois o que se exprime subjetivamente sobre a língua é, muitas vezes, uma forma dissimulada de julgar o indivíduo tanto nos aspectos linguísticos quanto nos sociais e, como reforça Calvet (2002, p. 68), “quaisquer que sejam as formas estigmatizadas, rejeitadas, classificadas como ilegítimas [...], elas o são por referência a uma forma tida como legítima”.

3.1.6 SEGURANÇA E INSEGURANÇA LINGUÍSTICA

Como vimos na seção anterior, o comportamento linguístico de um falante, muitas vezes, está relacionado a um comportamento social mais geral. Quando o falante entende o discurso que emprega como adequado à norma da língua ou ao contexto de fala e o introjeta como sendo a própria norma não se sente questionado ou coagido em seu modo de falar. Configura-se, assim, a chamada *segurança linguística*. Porém, quando o falante idealiza o seu modo de falar como pouco valorizado e tem em mente outro modelo que considera mais prestigioso surge a *insegurança linguística*.

Essa insegurança linguística foi identificada por Labov (2006) ao perceber uma tendência enraizada na estrutura da comunidade de fala da cidade de Nova York à hipercorreção, ou seja, uma maneira frequente de falantes empregarem marcas de uso gramatical na busca por adequar seu discurso à norma padrão, entretanto, diversas vezes, acabavam por generalizar esses usos em situações em que não seriam necessárias. Conforme o sociolinguista, a hipercorreção foi verificada em todos os estratos sociais, porém, com maior ocorrência na classe média baixa, o que para ele poderia indicar que a insegurança seja acompanhada da mobilidade social e da aspiração em termos socioeconômicos (LABOV, 2006).

Calvet (2002, p. 64) reforça a questão da insegurança ao dizer que “falantes consideram como marca de prestígio algumas formas de pronúncia que eles mesmos não praticam”, e indica a existência na sociedade do que chama de “olhares sobre a língua ou de imagem da língua”, isto é, uma cultura da norma que pode ser partilhada por toda a comunidade de fala ou por diferentes membros de acordo com variáveis sociais e que geram sentimentos, atitudes e comportamentos diferenciados.

Labov (2006) compartilha dessa visão ao reconhecer que o desenvolvimento da insegurança linguística acompanhou o desenvolvimento da doutrina da correção, ou seja, a ideia de existir uma língua mais correta, mais prestigiosa, o que conduz a um esforço dos falantes para atingi-la em língua monitorada. Dessa maneira praticam níveis de correção que julgam mais adequados, porque o falante acredita que existe uma forma prestigiosa de falar, e ao pensar não a realizar tenta adquiri-la. Contudo, para esse autor, aqueles que adotam um padrão de correção que é imposto de fora, para além do grupo que formou o padrão de fala nativa, por vezes, demonstram sinais de insegurança linguística. Isso decorre em razão de que o grupo de referência para o comportamento linguístico não é o mesmo do qual o falante seja membro, portanto, não internalizam as normas recém-adquiridas e desconhecem marcações normativas que possam auxiliá-los a parar com suas correções. Para corroborar a visão laboviana, retomamos Calvet para quem

a hipercorreção e a hipocorreção são *estratégias* que se deixam ler nos discursos, mas que têm outra função, uma função social. As circunstâncias de aquisição dessa ou daquela forma linguística, do controle dessa ou daquela pronúncia só aparentemente são linguísticas. A competência que se encontra por trás desse domínio linguístico é uma competência social, assim como são sociais os benefícios que se pode extrair dela. Vemos claramente a influência dessa análise: a impossibilidade de distinguir, no plano teórico, o jogo linguístico do jogo social, e de modo mais geral a dificuldade de separar o social do linguístico, tanto na teoria como na descrição. (2002, p.71)

Dessa maneira, a insegurança linguística pode se manifestar tanto na oralidade, quanto na escrita, por diferentes fenômenos como: a hipercorreção, a hipocorreção, as flutuações estilísticas, a hipersensibilidade a traços estigmatizados, a percepção imprecisa do próprio discurso. Por fim, tudo isso pode demonstrar o profundo enraizamento social de atitudes linguísticas.

3.1.7 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA VERSUS ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA: POR QUÊ?

Ao falarmos sobre a implicação social da *variação linguística* observamos, inicialmente, que: (i) existem diferentes falares no Brasil; e (ii) há preconceito associado a alguns desses falares e, conseqüentemente, também para com os seus falantes. Vimos, ainda, que o preconceito está associado, por vezes, a valores sociais atribuídos às variantes, efetivamente, para com aqueles indivíduos que não gozam de prestígio social, por outras palavras, “o valor social das formas linguísticas não é intrínseco a elas, mas é resultado da avaliação social atribuída a seus usuários [...]” (COELHO *et al*, 2018, p. 136-137). Por extensão, evidentemente, a condição de imigrante (pelo menos para os socioeconomicamente desfavorecidos) e o falar ‘diferente’ desses sujeitos colocam-nos, com certeza, em termos de valoração de discursos em posição mais vulnerável, assim, passíveis de preconceito.

Bagno (2002) advoga que a elaboração que se faz de língua pode ser expandida em termos de uma ampliação das relações sociais que refletem uma estrutura estratificada, sendo isso um fenômeno histórico-social conhecido, que se revela no “esforço dos detentores do poder de mostrar que tudo o que surge no seu meio social é intrinsecamente bom e válido e, por conseguinte, deve ser adotado como modelo ideal por todos os demais membros da sociedade (BAGNO, 2002, p. 29). Para o autor, isso é um falseamento ideológico com a intenção das classes dominantes de inculcar no imaginário coletivo os seus padrões como representativos da totalidade, e afirma que isso ocorre da mesma maneira com as línguas, na adoção dos padrões normativos da *variedade culta*¹⁶, que se torna modelo de expressão tida como forma correta, cujos meios de referência e por que não dizer coercitivos são a gramática tradicional e a norma padrão.

¹⁶ Bagno (2002) chama atenção para o problema terminológico referente ao emprego dos termos: norma culta sujeita à ambigüidade de definição em prol da norma-padrão, ideal de língua certa, supostamente descrito-prescrito pela tradição normativa, e de variedades cultas, usos linguísticos efetivos, empiricamente verificáveis na atividade verbal dos falantes cultos, isto é, residentes em zonas urbanas e com grau de escolarização superior completa.

Essa concepção tradicional, como ensina Bagno (2002), é limitante uma vez que opera a partir de reduções tais como: (i) de língua para norma culta; (ii) de norma culta para gramática; e (iii) de gramática para uma gramática da frase, analisada em contexto isolado, que a partir de regras normatizadas desconsidera a língua em uso. Todavia, essas regras reducionistas e abstratas, em razão de uma falsa tradição, tendo por base crenças, estereótipos e relações de poder, fazem-na circular na sociedade como única forma abonada de uso da língua (BAGNO, 2002). Para esse autor, isso tende a generalizar uma língua desconexa de sua realidade social, histórica e cultural, o que distancia essa norma-padrão do uso que os falantes fazem da língua. Além disso, essa norma reflete uma visão arcaizante, porém compartilhada, aceita e defendida amplamente pelo senso comum, sendo empregada em detrimento dos recursos linguísticos empiricamente observáveis, por exemplo, nas variedades do português brasileiro.

Acreditamos, conforme nos diz Bagno, que o embate entre normas decorre do contraste entre uma visão homogeneizante de língua e outra que entende a língua como um sistema heterogêneo. Na primeira, a pedagogia assume uma visão tradicional, em que se opera uma abstração de língua na qual se procura demonstrar os fatos a partir da norma-culta, a qual se quer estabilizar como regras de aplicação prática. Quando essa norma é confrontada com a realização da língua gera dúvidas nos falantes, conseqüentemente, essas regras não se sustentam.

Podemos, assim, afirmar que nos estudos linguísticos a questão da norma é um problema recorrente, quando se pensa em termos de formulações teóricas sobre a língua e a transposição dessas formulações para a realização prática no ensino e na aprendizagem. Como já sustentamos, nesta pesquisa, por pertencerem os falantes, simultaneamente, a várias comunidades de fala, o que caracteriza também a variação na língua, pareceria natural que práticas pedagógicas previssem e levassem em consideração essa variação. Entretanto, o que geralmente ocorre é o ensino de gramática normativa, o que leva a *cultura do erro*, e esse é um cuidado que devemos ter ao trabalhar com imigrantes, isto é, o de não reforçar estereótipos.

Procuramos, então, evidenciar esse problema educacional amparados em Gagné (2002), que aborda a questão da norma linguística no ensino de primeira língua (mas que pode ser estendido a qualquer situação de ensino de língua). É importante frisar que o autor estabelece dois conjuntos distintos de ensino: um primeiro que trata de uma pedagogia da língua, que define como de concepção prescritiva e centrado no código; e um segundo que

aborda uma pedagogia da fala, que trata como mais descritiva e funcional e concentrada na utilização do código.

Segundo Gagné (2002), a primeira que tem como foco o código repousa em uma perspectiva de qualidade, que é normativa e purista, concebe-a como homogênea e superior, sendo descrita nas gramáticas e nos vocabulários. Aqui o objetivo é a aprendizagem do código pelos alunos. Para esse autor, o problema surge a partir da língua que é aprendida na escola, que é uma abstração de base gramaticista/normativa, ser tomada como padrão de língua para qualquer emprego, inclusive no uso oral, com a finalidade de um pretense bom uso. Essa escolha, para Gagné (2002, p. 206), é produto “da necessidade inconsciente sentida pela escola da escolha exclusiva de um único uso” condenando as demais formas.

Algumas das consequências apresentadas pelo autor (2002, p. 207) são: (i) impedir o uso reflexivo da língua que traz dificuldades no desenvolvimento da habilidade de leitura e na interpretação do sentido de um texto; e (ii) rejeitar a variação, como implicação social, o que acaba por condenar determinados usos, levando à exclusão social ou à rejeição de alunos que possuam um desempenho distante do padrão; e (iii) tender a rotular qualquer desvio na língua como erro ou falha (GAGNÉ, 2002).

O segundo conjunto tem uma pedagogia centrada no uso, em que se admite o caráter arbitrário de todo o código linguístico e a coexistência das variedades, considerando-as aceitáveis em função de circunstâncias extralinguísticas. Visa, também, à apropriação da língua padrão, todavia o padrão é fixado pela língua em uso. Para o autor, essa pedagogia não é centrada em conhecimentos linguísticos, mas em habilidades de realizar as funções da linguagem, sobretudo, as de comunicação, que têm como parâmetro. Assim, a competência linguística do falante é desenvolvida a partir da comunicação significativa e das interações verbais, além de introduzir no aprendizado as dimensões psicolinguística, sociológica e situacional. Reconhece, no entanto, a dificuldade de implementação no nível pedagógico, em razão desse modelo de aprendizagem, a partir da língua em uso, não ter atingido um grau suficiente de desenvolvimento e de universalização para o planejamento pedagógico.

De acordo com Bagno (2002), o ensino de língua deve ter sua orientação teórico-metodológica centrada na variação, visto que já foi amplamente demonstrada a incongruência de uma pedagogia centrada no ensino da gramática normativa e na noção de erro. Em nosso entendimento, não quer dizer que esses autores (GAGNÉ, 2002; BAGNO 2002; COELHO *et al.*, 2018) preguem a exclusão do ensino da forma gramatical, de fato, sustentam que o ensino da estrutura da língua deve observar a multiplicidade de formas e usos, tanto linguísticos quanto sociais e, a partir daí, atestam a necessidade de se comparar essas formas com a

variante padrão, conduzindo o aprendente a um ensino reflexivo, em resumo, que observe a variação da língua.

Conhecer apropriadamente a questão e o quadro da variação permite, nesse contexto, a reflexão sobre as regras da língua e os padrões sociais a ela atribuídos, e como sustenta Coelho *et al.* (2018) considerar essas questões tornaria possível observar as diferenças entre variedades e mitigar os efeitos que redundam em atitudes de rechaço a variedade linguística em que se fala. Um exemplo disso, para Calvet (2002), seriam as questões apontadas pelos estudos sociolinguísticos de Labov, sobre o vernáculo negro-americano, em que foi constatado que existe uma cultura vernacular das ruas, e essa é rejeitada pelo sistema escolar, entretanto, diz ele que essa língua das ruas possui suas próprias regras e apresenta tão grande número de formas não padrão que é inútil querer descrevê-las em termos de desvio da norma.

Para corroborar esse entendimento, trazemos Bagno (2002) que chama atenção para as teorias modernas que vêm influenciando o objeto de estudo da linguagem, antes amparados na língua em si, na análise da gramática da frase e na gramática tradicional, e que passam a sustentar o ensino que busca a compreensão dos fenômenos, valorizando assim a linguagem e a interação social, que busca entender os processos de aquisição e aprendizagem de língua, todavia reconhece que ainda falta clareza para se concretizar essa transposição da teoria para a prática de sala de aula.

Pensamento compartilhado por Gagné (2002), ao afirmar que ensinar uma língua, diferente do que o senso comum imagina como atividade simples e clara, constitui-se em uma ação extremamente complexa, porque o objetivo do ensino de língua e de linguagem não é transparente, ou seja, acaba sendo distorcido para uma orientação gramatical, tradicional e normativa de língua, reduzindo, por outro lado, a linguagem ao entendimento de bom uso. Assim, para esse autor, desenvolver qualquer ação pedagógica em língua deveria pressupor: (i) conhecer o funcionamento para explicar a compreensão dos diferentes enunciados que se realizam apesar da variação; (ii) saber para que serve a língua, a fim de determinar para que ensiná-la; (iii) compreender o papel que a língua desempenha no ensino e na aprendizagem e, por último, incluiríamos (iv) considerar como o usuário aprende uma língua, ou seja, como desenvolve sua competência comunicativa.

Gagné (2002) postula que a escola, em razão das funções comunitárias de uma língua, busca preparar os indivíduos a assumir o funcionamento eficaz das comunicações institucionalizadas no interior das comunidades, tendo por objetivo o ensino funcional dessa língua e a preservação da herança cultural imaterial e, para isso, precisa estimular o ensino da língua, em especial, das variantes necessárias ao cumprimento de tais funções.

Nesse sentido, o que deve ser ofertado em termos de ensino e aprendizagem de língua a sujeitos com pouca ou nenhuma proficiência do idioma português? Em analogia ao que está posto a estudantes brasileiros, vejamos o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que dispõem sobre o que o ensino de língua portuguesa deve ofertar em termos de desenvolvimento de conhecimentos linguísticos aos alunos e sobre quais condições, o que é indicado nestes termos: (i) ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; (ii) expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; e (iii) refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998, p. 59).

Podemos perceber, claramente, que esse documento norteador assume como preceito um estudo sociocultural da língua, admitindo que o aprendiz desenvolva habilidades fundamentais através de interações sociocomunicativas, isto é, 'ler e escrever', porém como habilidades orientadas às necessidades imediatas das pessoas; vê-se, ainda, a dimensão da competência, ou seja, o expressar-se adequadamente nas diferentes situações. Os dois primeiros itens implicam possibilitar aos alunos o conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento da língua nos diferentes níveis e, associando ao objeto desta pesquisa, proporcionar aos falantes (imigrantes) que introjetem escolhas adequadas da língua portuguesa em situações de interação comunicativa. O terceiro item tenciona refletir sobre os fenômenos linguísticos da variabilidade das línguas compreendendo e respeitando-se as diferenças.

Das concepções dos PCN sobre as práticas com a linguagem, destacamos os seguintes elementos como possíveis norteadores para aprendizagem de língua por imigrantes: (i) possibilitar situações de interação próximas ao real como condição para o ensino de PLA; (ii) demonstrar a heterogeneidade da língua e sua sujeição a variações e mudanças; (iii) promover um trabalho pedagógico que contemple a promoção de habilidades linguísticas (ouvir-ler-falar-escrever) e a reflexão sobre a língua; (iv) desenvolver o uso adequado da língua aos propósitos comunicativos e às situações sociais de interação; (v) combater atitudes e comportamentos discriminatórios para com a língua e para com os sujeitos, evitando-se o preconceito linguístico; e (vi) incentivar o conhecimento e o aprendizado linguístico, em especial, da variedade padrão de uso do português brasileiro, porém demonstrando que existem outras variantes de língua, e, conseqüentemente, outras normas.

Dos estudos realizados sobre a língua até o presente momento, podemos inferir que: (i) a língua não se resume a um conjunto de regras de boa formação, pelo contrário, apresenta organização sistemática, é complexa e heterogênea; (ii) a língua apresenta sistematicidade tanto na regularidade quanto na variação, ou seja, é um sistema variável, indeterminado e não fixo; (iii) a língua é situada, se determina por valores imanentes e transcendentais, devendo recorrer ao entorno e à situação; (iv) a língua se constrói com símbolos convencionais, parcialmente motivados, não aleatórios, mas arbitrários; (v) a língua não é um simples instrumento de representação do mundo, pois ela é constitutiva da realidade; (vi) a língua, como promotora da interação humana, é uma atividade de natureza sociocognitiva, histórica e situacional; (vii) a linguagem verbal se manifesta em textos orais e escritos por meio das línguas; (viii) a língua é opaca, ou seja, permite a variabilidade de interpretações discursivas o que faz da compreensão um elemento especial das relações humanas; e (ix) linguagem, cultura, sociedade e experiência interagem de maneira intensa e variada não se podendo postular uma visão universal para as línguas particulares (GAGNÉ, 2002). Façamos, então, algumas ponderações sobre os processos de ensino e de aprendizagem de língua.

3.1.8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

Carvalho (2012), sobre a aprendizagem da língua, afirma que se trata de um processo de natureza comunicativa e de base interacional, que ocorre em diferentes contextos sociais. Dessa forma, ser competente no processo de aprendizagem de uma língua, irá permitir interpretar como a língua falada e escrita é convencionalmente utilizada.

Para Coelho *et al.* (2018, p. 137), um falante pode e deve usar diferentes formas linguísticas, dependendo da situação em que se encontre. Dizem que o que está em jogo são os diferentes papéis sociais que as pessoas desempenham nas interações que se estabelecem em diferentes domínios sociais, e esses papéis são definidos por normas socioculturais, constituídos em processos interacionais próprios às relações humanas.

Esse também é o entendimento de Silveira (1998), que sustenta que o ensino de língua a estrangeiros, como é o caso desta pesquisa, precisa ter por foco a interação comunicativa, para que o aprendente possa desenvolver competências no que tange ao uso da linguagem. Nesse sentido, para ela o ensino e a aprendizagem de língua requerem conhecimentos para além do “sistema, outros relacionados à aquisição [neste estudo

entendemos que seja aprendizagem]¹⁷ da oralidade e da escrita, tais como os atos de fala, os das condições de produção discursiva, os da organização textual, os dos usos de argumentos, os da seleção e empregos lexicais e os das visões sócio-histórico-culturais” (1998, p. 10, adaptado).

O avanço dos estudos em sociolinguística tem indicado, cada vez mais, a vinculação ao componente social, e isso torna recomendável o estudo da língua vinculado intrinsecamente à cultura. Dessa maneira, novas pesquisas remetem ao estudo dos fatores sociais e culturais como condicionadores da língua, o que é analisado em termos de interculturalidade. Para Ferreira (1998), estudos interculturais são imprescindíveis ao estudo de língua, de modo que conhecer outra língua não materna implica também acessar elementos socioculturais próprios à comunidade-alvo. Para a autora, o modo de ver e de significar o mundo é condicionado pela cultura, assim “o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira também é intercultural” (1998, p. 43).

Silveira (1998) afirma que os aprendentes necessitam experienciar diferentes realidades culturais de modo a internalizar diferentes condutas, sendo, assim, capazes de compará-las com a sua cultura de origem. Isso permite que o estudante estrangeiro adquira marcos de cultura, o que auxiliará no preenchimento de lacunas, evitando-se interferências linguísticas ou falhas comunicativas.

Defende Ferreira (1998) que a interculturalidade ainda é uma maneira de ampliarmos nosso conhecimento de mundo, visto que permite relativizarmos ideias pré-estabelecidas, aceitando a diversidade de pensamento, de formas e estilos de vida e, nesse caso, alterarmos ou reforçarmos nossos valores culturais. Para um imigrante que tenha conhecimento limitado da língua-alvo é necessário o reforço intercultural pelo acompanhamento pedagógico, no sentido de evitar-se situações de manutenção da interlíngua, isto é, que durante o aprendizado da língua estrangeira [neste estudo da língua portuguesa como PLA] o falante imigrante não consiga chegar a ser proficiente nela, o que pode ocorrer em todos os níveis gramaticais.

Bagno (2002), além de referendar essas ideias, lembra que, para uma visão mais ampla de aquisição da língua, que se realiza espontaneamente, sendo precípua e fundamental para o desenvolvimento humano, precisam ser consideradas outras questões mais restritas que tratam da educação linguística em ambiente monitorado, ou seja, a aprendizagem da língua em ambiente escolar, formalizada em práticas pedagógicas. Para ele, essas práticas devem estar estabelecidas em fundamentos metodológicos e arcabouços teóricos melhor definidos, e

¹⁷ Realizamos a distinção entre os termos aquisição e aprendizagem detalhadamente no Capítulo IV desta pesquisa, ver nota de rodapé 34.

o ensino de língua deve ser tomado como objeto de análise que permita a reflexão e a investigação na língua.

Parece-nos existir uma convergência de opiniões entre os autores de que a prática intensa da leitura e da escrita permitirá aos alunos enriquecer o repertório de recursos linguísticos (lexicais, gramaticais, estilísticos etc.) e, para Bagno (2002), esse é o papel da escola, através do ensino monitorado, possibilitar o acesso a uma modalidade de língua que o estudante [imigrante] pouco tem em seu contexto diário, aprendendo a manejar as convenções linguísticas e sociais que circulam na sociedade, conscientizando-se da heterogeneidade da língua portuguesa.

Concordamos com esse posicionamento de Bagno, porque, no caso do estudante imigrante, fica óbvio que o curso formal em língua permite contato com componentes curriculares e desenvolver outras habilidades que ele não teria acesso em sua rotina diária, na qual vive mais a oralidade da língua. Esse ambiente monitorado permite, por exemplo, a prática da escrita, a interação oral supervisionada pelo professor, o acesso a meios pedagógicos, o que talvez não encontre fora da escola.

A respeito da aprendizagem da língua-alvo, ressaltamos o entendimento de Carvalho (2012) que afirma que quanto mais o estudante tiver acesso a situações reais de emprego da língua, melhor será seu desempenho comunicativo, já que para ele isso condiciona o ritmo de aprendizagem. Dessa maneira, a imersão na comunidade de fala, que permite o contato direto com falantes naturais e manifestações espontâneas da língua, possibilita um melhor aprendizado e, conseqüentemente, esse processo será mais salutar, se comparado com o aprendizado de um falante de LE, cuja relação com o novo idioma aconteça afastado da língua e da cultura-alvo.

Stubbs (2002) defende que programas de aprendizagem sejam confiados à escrita, pois considera que escrever possibilita ao aluno ampliar o conhecimento de se expressar conceitualmente e transmitir seu texto aos outros, e essa necessidade de interação promove as relações sociais, seja com colegas, professores ou anônimos, enfim, expande as relações sociais. Para tanto, o processo de ensino e aprendizagem envolve aprender novos registros e gêneros linguísticos e, por conseguinte, a língua escrita deve ser considerada como difusora do potencial significativo para o aluno.

Por fim, nota-se como tendência, no ensino de língua não materna, uma alteração de paradigma, em que se passa de uma perspectiva de domínio proficiente da língua, ou seja, em que se objetivava atingir o mesmo nível de proficiência de um falante nativo, para o entendimento de desenvolvimento de repertório linguístico que privilegie toda e qualquer

capacidade linguística. Assim, em uma concepção sociolinguística, falante proficiente será aquele que consegue compreender as diferentes variedades de língua, explorando múltiplas competências e, ao final, possa expressar-se de modo eficaz no processo comunicativo que estabelece com outros interlocutores em diferentes situações ou domínios. Para explicitar essa situação, analisamos na seção seguinte a questão da competência.

3.2 COMPETÊNCIA OU COMPETÊNCIAS?

Dentre as tantas questões que motivam a reflexão em ciência linguística, uma parece recorrente entre os estudiosos da área: desvelar em que se baseia o saber linguístico que permite ao homem interagir comunicativamente. De maneira mais simplista, a questão posta é: o que possibilita aos falantes de uma dada *língua particular*, reciprocamente, falar e entender a fala de outros? Essa reflexão, de forma direta ou indireta, é abordada pelas mais diversas correntes teóricas, desde as primeiras discussões filosóficas sobre a linguagem até a ciência linguística contemporânea e, como tendência de estudo, cada vez mais atual, acaba por se constituir, ainda hoje, em um campo amplo de investigação, em uma “*linguística da competência*” (COSERIU, 1992).

O emprego dessa terminologia, talhada por Coseriu, pode parecer, em um primeiro momento, generalista demais ou, mesmo, uma provocação, dependendo da corrente linguística a que nos filiamos. Entendemos ser ela ideal, para o início desta argumentação, uma vez que tratar sobre competência é tratar de múltiplas possibilidades de abordagem. Assim, poderíamos falar em *competência linguística*, *competência comunicativa*, *competência discursiva*, *competência textual*, *competência intercultural*, dentre outras tantas propostas de análise que se vêm construindo.

Logo, devemos falar em uma competência ou em várias competências? Em que medida esses termos se implicam? O que é ser competente linguisticamente para um falante de uma língua? Quais seriam as competências ou habilidades desejadas e como elas são trabalhadas em termos de uso da língua? Deveríamos nos restringir a falar apenas sobre competência ou existem outros fatores correlatos atuando para o uso proficiente da língua? Essas questões, em resumo, levam-nos a indagar o porquê de um estudo da competência ser importante para o ensino/aprendizagem de língua e, nesta pesquisa, em especial, para um falante não nativo em situação de imersão linguística.

Tudo isso, em suma, é pensarmos o lugar da linguagem na educação, pois, segundo Bachman (2003, p. 79), “a habilidade de usar a língua comunicativamente envolve

conhecimento linguístico ou competência na língua e a capacidade de implementar ou usar essa competência”. Dessa maneira, ao pensarmos em termos de aprendizagem da língua portuguesa por imigrantes, objeto desta pesquisa, asseveramos que tratar sobre competência é fundamental, já que, ser competente linguisticamente pode evitar em última instância que esses sujeitos falhem no processo comunicativo.

Passemos, então, à análise de alguns dos diferentes pontos de vista sobre a questão da competência, como um indicador da evolução teórica do tema, para ao final clarificarmos as inter-relações entre *competência* ou *habilidades comunicativas*¹⁸ e o ensino de língua portuguesa e, finalmente, evidenciarmos em que essa competência pode contribuir para os estudos atuais sobre o ensino e aprendizagem de português como língua de acolhimento para imigrantes.

As formulações sobre competência tratadas de forma explícita, conforme Coseriu (1992, p. 23-25), remetem aos fundamentos de uma pré-linguística presente em Hegel, com “a proposição do conhecimento como produtivo, criativo”, em Humbolt, que “quer determinar a essência da língua não como produto morto senão como uma produção” e Madivg, que “distingue o conteúdo da fala, por uma parte, e da língua, por outra, que deve ser separada da fala e, assim, abordá-la em uma clara e segura abstração”; e, posteriormente, aqueles que são considerados os precursores da *competência linguística* relacionada à formulação teórica do saber linguístico: Ferdinand Saussure, com a oposição *langue/parole*, e Noam Chomsky, que teria ampliado a proposição do genebrino, com a sua teoria da *competência/desempenho* e, com isso, “redefinido o próprio objeto da linguística” (HYMES, [1972] 1996).

A concepção de competência linguística, dessa maneira, está associada a uma visão formal/estrutural de língua (COSERIU, 1992; HYMES, [1972] 1996), expresso, principalmente, pela teoria gerativa de Chomsky e que podemos sintetizar nos conceitos de *competência* e *desempenho*. Nessa teoria, em que a gramática da língua seria inata, *competência* se refere ao sistema de regras, um conhecimento tácito da estrutura da língua. Já *desempenho* refere-se ao processamento circunscrito à decodificação e codificação da língua, desde que observado o seu conjunto de princípios.

Pelo entendimento gerativista, *competência* seria a forma de um falante ideal, no uso de suas capacidades, julgar as sentenças que fazem parte da linguagem em termos de gramaticalidade, ou seja, averiguar se atendem às normas e regras formais da língua; e

¹⁸Empregamos habilidades comunicativas no sentido proposto por Bachman (2003) de que habilidade inclui conhecimento ou competência e, ainda, a capacidade para se utilizar tal competência no uso da linguagem – a habilidade de fazer x.

desempenho seria manifestado pelo julgamento de aceitabilidade dessas mesmas sentenças. Em Travaglia (2011), podemos sintetizar a ideia de competência linguística como sendo a maneira como um falante, apoiado em normas e regras internalizadas, a partir de um dado sistema de língua e no uso de determinadas capacidades, emprega-a para produzir e interpretar um conjunto linear, válido e significativo de expressões linguísticas.

Podemos inferir, então, que por esse viés, o indivíduo já disporia em sua mente os elementos necessários para desenvolver sentenças da língua e, no uso de suas aptidões, seria capaz de formular e interpretar essas construções, julgando-as como pertencentes ou não ao sistema, diferenciando sentenças gramaticais de sentenças agramaticais.

A teoria da competência linguística, nos moldes pensados por Chomsky, foi criticada por muitos estudiosos (HYMES (1972); COSERIU (1992); NEVES (1997)). Hymes ([1972] 1996), por exemplo, afirma que apenas o conhecimento das regras gramaticais não é suficiente para se falar uma língua e comunicar-se. Coseriu (1992, p. 212, tradução nossa), também se mostra um crítico, para quem “é falso e inaceitável conceber a competência linguística como uma capacidade inconsciente”.¹⁹

Os críticos de Chomsky alegam que ele concentra demasiadamente seus esforços na competência, entendida como o próprio sistema da língua, já a sua contraparte, o desempenho, melhor dizendo, a fala, é relegada como um subproduto, desprezando-se, assim, as possibilidades semânticas e a desvinculando de qualquer possibilidade de interferência social, porque, para a linguística estrutural e gerativa, a fala “não é propriamente objeto de estudo, a não ser que se leve em consideração, unicamente, tanto ou no quanto se desvia da língua particular ou limita suas possibilidades”²⁰ (COSERIU, 1992, p. 72). Para esse autor, tal fato acarreta não se investigar o uso da língua, mas “somente conhecer um nível inferior da competência, [...] [a] norma da língua” (1992, p. 72).

Esses críticos aludem, também, que o entendimento de Chomsky tem relação com a ideia de competência perfeita, materializada no falante-ideal, sendo o conhecimento restrito apenas ao conhecimento gramatical. Hymes ([1972] 1996) contraria a concepção chomskyana, porque, em síntese, acarretaria a homogeneização da língua. Diz ele que membros proficientes de comunidades de fala, se comparados entre si, irão demonstrar que as

¹⁹ No original: “[...] es falso e inacceptable concebir la competencia lingüística como capacidad inconsciente” (COSERIU, 1992, p. 202).

²⁰No original: “el hablar no es propiamente objeto de estudio, sino que se toma en consideración únicamente en tanto en cuanto se desvía de la lengua particular o limita sus posibilidades. Este enfoque no lleva, en modo alguno, tal como veíamos, a investigar el hablar, sino sólo a conocer un nivel inferior de la competencia, que nosotros hemos denominado 'norma' de la lengua”.

mesmas línguas ou as variedades funcionais não são idênticas no que se referem à adequação comunicativa.

Coseriu (1992) conjectura que apenas a partir do entendimento de que o falante/ouvinte domina sua língua poder-se-ia pensar em um falante ideal, pois, assim, mostraria uma segurança absoluta no fazer linguístico (um saber seguro), tanto no falar, quanto no entender. Para ele, a ideia do falante ideal de Chomsky parte do princípio de que se possui uma gramática inata, e o saber dos falantes, um saber intuitivo, dispensa que se tenha que refletir sobre as construções produzidas na língua. Coseriu (1992) rejeita essa noção, a qual trata como uma confusão de princípios, bem como discorda da aplicação dada ao saber intuitivo pela *gramática gerativa*, em suma, aponta as incongruências da motivação teórico-linguística chomskyana, que diz carecer de justificativa objetiva, tendo por base uma confusão sobre o saber intuitivo do falante *naif* [ingênuo], relativizado por Chomsky, em detrimento do saber reflexivo expresso pelos linguistas.

Defende, conseqüentemente, que o falante transita de um saber intuitivo, para um saber reflexivo, a partir do momento que realiza o julgamento dos fatos linguísticos ao falar ou ao interpretar atos de fala em situações concretas e, por outro lado, afirma que o linguista também reflete sobre os mesmos atos de fala, analisando e criando expressões que se ligam ao contexto ou à situação, assumindo, assim, o papel de falante da língua e não mais o papel de linguista. Tais argumentos servem para enfatizar o que considera um erro em Chomsky, colocando-se contra a ideia de um falante ingênuo, que não reflete sobre as regras e as normas de sua língua, apesar de concordar que o falante realiza essa análise intuitivamente (COSERIU, 1992).

Para Hymes ([1972], 1996) há de se supor uma *competência diferencial*, que não configure prejuízo entre os falantes, mas que, ao contrário, observe habilidades particulares entre eles. Diz-nos que, fundamentalmente, a competência dos falantes, em termos de fazer uso criativo da língua, é claramente diferente, o que, em suma, demonstra a diferença de conhecimento (competência) entre usuários.

Para esse autor, o papel da linguagem, à qual a competência deve se relacionar, depende em parte de fatores culturais e, também, refletem as experiências e a autoavaliação dos usuários do que possa fazer com o emprego de determinada variedade de língua. Logo, podemos supor que, independentemente da elaboração de língua, mesmo quando decorrente do compartilhamento de uma *língua comum*²¹ ou *standard* ou *padrão*²², todas apresentam

²¹ A *língua comum* é um sistema de língua que deveria ser válido para a totalidade das relações linguísticas da comunidade e deveria superar, em particular, a diversidade regional. É a língua que representa toda uma

variação em algum nível: diatópica (dialeto), diastrática (níveis de língua) e diafásica (estilos de língua / mudança de fala de um mesmo falante). Consideramos, ainda, ter claro que a *língua funcional* é mera construção teórica para adequar e permitir a observação e a generalização dos fatos linguísticos, o que também contrapõe uma pretensa homogeneização da língua. Essas incongruências apresentadas na elaboração de uma *competência linguística* dos falantes levaram a uma nova formulação teórica, a qual se denominou *Competência Comunicativa* (HYMES, 2006).

3.2.1 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Ao afastar-se do pensamento chomskyano, Dell Hymes (1972) propõe uma nova concepção de competência, uma *Teoria da Competência Comunicativa*²³, cuja base, além dos aspectos teóricos que engloba a competência linguística (porém sob uma perspectiva diferente da chomskyana), também considera os problemas práticos, ou seja, aqueles decorrentes do uso da língua na situação em que se realiza. Por essa razão, argumenta Hymes (1972) que tanto a competência quanto o desempenho (Hymes mantêm a terminologia de Chomsky) são influenciados por fatores cognitivos e socioculturais, além dos linguísticos. Assevera, ainda, a existência de uma inter-relação desses fatores que deve ser investigada em situação concreta.

Para Gumperz (2006), competência comunicativa sugere ir além da mera descrição de padrões de uso da linguagem, para se concentrar em aspectos de conhecimento compartilhado e habilidades cognitivas que são tão abstratos e gerais, como o conhecimento que é camuflado por Chomsky. Almeida (2008) corrobora essa visão ao afirmar que a competência comunicativa se refere à capacidade de mobilizar o conhecimento sobre a língua-alvo para se posicionar em um dado evento comunicativo, o que implica conhecer mais do que o código linguístico de uma língua. Para Rickheit *et al.*, (2008), uma teoria da competência determina que os fatores linguísticos não sejam os únicos determinantes para um entendimento de competência, esse papel é compartilhado com fatores socioculturais e cognitivos.

comunidade linguística. Um exemplo disso é a língua portuguesa que é comum a todos os indivíduos que falam português, com implicações culturais, políticas e econômicas (COSERIU, 1992, p. 163, adaptado).

²² *Língua standard* ou *padrão* difere da língua comum em razão de ser uma língua normatizada intencionalmente nas palavras de Coseriu (1992, p. 164): “é a língua comum, da língua comum”, que cumpre uma unidade modelar, adaptada à finalidade de uso em dada comunidade linguística com efeito de uniformizar a língua.

²³ Para fins de esclarecimento, observamos em nossas leituras que não existe uma concepção clara no tratamento terminológico de competência comunicativa, assim, há autores que a tratam como teoria, como um termo ou expressão, ainda, alguns dizem tratar-se de uma vertente mais abrangente de uma teoria da competência. Em razão disso respeitaremos a terminologia adotada por cada um dos autores.

Para expressar os fundamentos de sua teoria, Dell Hymes ([1972], 1996) propôs a formulação de quatro perguntas que deveriam ser respondidas, para um estudo abrangente e adequado da linguagem e da comunicação:

(i) se (e em que grau) algo é formalmente possível; (ii) se (e em que grau) alguma coisa é viável em virtude dos meios de implementação disponíveis; (iii) se (e em que grau) algo é apropriado (adequado, bom, bem-sucedido) em relação a um contexto em que é utilizado e avaliado; e (iv) se (e em que grau) algo é de fato realizado, se realmente é executado, e o que sua execução implica (HYMES, [1972] 1996, p. 26, tradução nossa).²⁴

Essas questões, no modelo de Hymes, referem quatro aspectos da competência, que podem ser vistos ou como um sistema por si só ou no nível pessoal dos falantes, são eles: (i) potencial sistêmico: se e em que medida algo é ainda não percebido, aqui teríamos a possibilidade de realização de novas sentenças (aqui se reduz a competência de Chomsky); (ii) adequação: se e em que medida algo é em algum contexto adequado, eficaz, ou algo assim; (iii) ocorrência: se e em que medida algo é feito; e (iv) viabilidade: se e em que medida algo é possível, dado os meios de aplicação disponível (HYMES, 2006).

Dell Hymes (1972), com essa elaboração, buscou estabelecer relações entre a ciência da língua e outros sistemas comunicativos, utilizando-se daquelas quatro questões estruturantes. Com base no modelo proposto por Hymes, fazemos algumas considerações: um indivíduo, então, possui um conhecimento relacionado a todos os aspectos do sistema comunicativo de que dispõe e, assim, interpretará e valorará a conduta do conjunto de falantes de sua comunidade e a dele mesmo, de maneira a refletir sobre o conhecimento de cada um dos aspectos abordados e utilizados, partindo do que se entende como a competência do falante.

Assim, o sistema atua para uma definição de competência, e Dell Hymes (1972) alude *competência* como o termo mais geral para as capacidades de uma pessoa, dependente do conhecimento e do uso, logo o conhecimento não só é parte da competência e parte do sistema (cuja relação é empírica), mas também está subentendido em cada aspecto do modelo de competência proposto por Hymes (potencial sistêmico, adequação, ocorrência e viabilidade). A habilidade de uso da língua também pode se relacionar aos quatro parâmetros e, como parte da competência, permite a participação de fatores extralinguísticos. Dois outros

²⁴ No original: “1. Si (yen qué grado) algo es formalmente posible. 2. Si (yen qué grado) algo es factible en virtud de los medios de implementación asequibles. 3. Si (yen qué grado) algo es apropiado (adecuado, feliz, exitoso) em relación con el contexto en que se usa y evalúa; 4. Si (yen qué grado) algo es realizado efectivamente, si realmente es ejecutado, y qué es lo que su ejecución implica”.

conceitos ainda são sensíveis em seu postulado, *aceitabilidade*: que trata dos juízos e intuições das pessoas sobre o que seria adequado, e *atuação*: que se refere ao uso em eventos reais, sendo os modelos de atuação aspectos de habilidade para os meios mentais de implementação, meios estes contribuintes para a formação de uma competência geral.

Apresentamos, assim, algumas das relações estabelecidas pelo modelo de Hymes ([1972] 1996). No que se refere ao *potencial sistêmico*, diz ele tratar-se de uma questão de língua, ou seja, da possibilidade potencial de criar formas, nesse caso, de produzir discursos de acordo com princípios e regras do paradigma do sistema. A questão da *adequação* (corresponderia a desempenho/aceitabilidade) diz respeito às relações necessárias ao contexto de uso, trata-se do julgamento feito pelos interlocutores no que se refere a fatores de adequação do discurso à base formal (gramatical) ou semântica (cultural/tradição). A nosso ver, seria a maneira de modalizar o discurso ou texto às situações e aos contextos de uso, saber que comportamento utilizar. Outro aspecto da competência, a *ocorrência*, refere-se à possibilidade de reiteração de ocorrência na estrutura, pois, como alude Hymes ([1972] 1996), “pode ser possível, factível e apropriado, mas ainda não ocorrer”. E o último aspecto da competência, do modelo de Hymes, seria a *viabilidade*, relacionada a questões psicofísicas que afetam o comportamento e as habilidades humanas (como memória, percepção etc).

Essas relações propostas por Hymes (1972 [1996]): *potencial*, *adequação*, *ocorrência* e *viabilidade* seriam uma explicitação do que considera a meta de uma ampla teoria da Competência Comunicativa que demonstra “as formas como o sistematicamente possível, o factível e o apropriado estariam ligados para produzir e interpretar a conduta cultural que de fato ocorre [...]”²⁵ (HYMES [1972] 1996, p. 31, tradução nossa). Ressalta-se, entretanto, que esses aspectos da competência não devem ser vistos de forma isolada ou independentes, mas como um enleado de esferas.

Quanto ao desenvolvimento da competência, Dell Hymes (91972] 1996) explica esse processo em analogia ao uso da língua pela criança. Diz ele que dentro de uma matriz de desenvolvimento as sentenças são aprendidas e apreendidas em seu conjunto de formas, na medida em que ela tem contato e as emprega em diferentes níveis de consciência. Assim, de um número limitado e finito de atos de fala e de uma interdependência sociocultural, ela desenvolve o conhecimento do conjunto da língua, em uma teoria geral de atos de fala que,

²⁵ No original: “[...]puede decirse que el objetivo de una teoría amplia de la competencia es mostrar las formas en que lo sistemáticamente posible, lo factible y lo apropiado se unen para producir e interpretar la conducta cultural que en efecto ocurre [...]” (HYMES, 1972, p. 31).

com outros conhecimentos tácitos, são apropriados ao uso na comunidade de fala e à experimentação social.

Gagné (2012) corrobora essa visão ao dizer que a criança incorpora o funcionamento do código linguístico por meio da realização da linguagem, e o uso ambiental e social constitui o modelo linguístico de que, progressivamente, apropriar-se-á. Depreende-se disso que pelo meio social e geográfico em que vivemos é que desenvolvemos o constante amadurecimento linguístico.

Esses entendimentos, para nós, são explicitados por Bagno (2006), ao demonstrar sutilmente a diferença entre aquisição e aprendizagem ao afirmar que, desde o início da vida, cada indivíduo já começa a desenvolver sua educação linguística e na interação com a família é que irá adquirir a língua materna. Esse processo, que começa na mais tenra idade, prossegue ao longo do desenvolvimento humano, quando a pessoa aprende as normas de comportamento linguístico que irão utilizar nos mais diferentes e complexos domínios sociais de interação.

O tema da competência comunicativa, que teve em Hymes um de seus mais profícuos teóricos, também despertou interesse em estudiosos do velho continente, para tanto há de se considerar as contribuições de vertente europeia da *Teoria de Competência Comunicativa*, de larga tradição, que teria iniciado com Habermas e que exerce uma fecunda influência nos ensinamentos de Coseriu (1992). Os postulados deste autor tratam competência comunicativa como “um saber intuitivo ou técnico dependente da cultura nos três planos independentes entre si do falar em geral, da língua particular e do discurso ou texto”²⁶ (1992, p. 8), os quais atuam conjuntamente na fala, ou em decorrência de conflitos estabelecidos entre aqueles planos, como expressão da língua produzindo um discurso sempre novo em situação concreta.

Com relação aos planos de fala, Coseriu (1992) resume seus traços da seguinte maneira: (i) plano do falar em geral ou universal, refere-se às normas comuns a todas as línguas; (ii) plano do falar particular ou da língua histórica (seriam as línguas idiomáticas como o português, o alemão, o espanhol etc.), ou seja, corresponde a uma *língua funcional* empregada como modalidade determinada e homogênea de certa comunidade linguística que assim a reconhece tacitamente; e (iii) plano individual, ou seja, o discurso que se manifesta como ato de fala (COSERIU, 1992).

Para o autor, a esses planos de fala associam-se outros três planos do saber linguístico, quais sejam: (i) o saber linguístico que corresponde à linguagem geral ou

²⁶ No original: “es un saber intuitivo o técnico dependiente de la cultura en los tres planos independientes entre sí del hablar en general, de la lengua particular y del discurso o texto” (COSERIU, 1992, p. 8).

elocutiva, e que delimita a competência linguística geral ao distinguir funções comuns a todas as línguas; (ii) o saber linguístico particular, que delimita o saber histórico ou idiomático e uma competência linguística particular; e (iii) um saber que corresponde ao falar individual, em referência à maneira como produzimos, em determinadas situações e contextos, textos ou discursos, denominada competência textual. Essa trama de aspectos, colocada em diferentes níveis, relaciona-se e implica-se para constituir a competência do falante na língua.

Sinteticamente, podemos apresentar o modelo de Coseriu (1992) em um sistema de competência organizado a partir de níveis e planos de linguagem, saberes linguísticos, formas de julgamento de conformidade e conteúdos linguísticos, conforme descrito de forma resumida no quadro a seguir:

Quadro 1 – Resumo proposto pelo modelo de competência comunicativa de Coseriu

Nível	Plano	Juízo de valor	Conteúdo	Saber
Universal	Geral	Congruente/Incongruente	Designação (referência)	Saber Elocutivo
Histórico	Língua particular ²⁷	Correto/Incorreto	Significado	Saber Idiomático
Individual	Discurso	Adequado / Inadequado	Sentido	Saber Expressivo

Fonte: (COSERIU, 1992, p. 92 e p. 106, adaptado)

Como percebemos, nos modelos propostos por Coseriu (1992) e Del Hymes (1972), *competência comunicativa* trata-se de um conceito amplo, atuando em diferentes níveis e planos da língua, por conhecimentos/saberes, conteúdos e apreciação de juízo, mas, sobretudo, a competência não se refere de forma exclusiva à língua, engloba também componentes socioculturais. Os modelos teóricos de Hymes e Coseriu foram expandidos, é o que demonstram estudos posteriores sobre *competência comunicativa* (LABOV, (1972); HALLIDAY, (1967); BACHMANN, (2003); NEVES, (1997); GUMPERZ, (1997); FISHMAN, (1997), ALMEIDA (1997)).

²⁷ Coseriu (1992) diz-nos que: “A língua particular como produto não aparece nunca em uma forma concreta. Tudo o que se produz (se cria) neste plano, ou fica na situação do dito somente uma vez, ou se torna parte do saber tradicional ao ser incorporado e conservado. Por esse motivo, a língua particular nunca é *érgon*, já que produto unicamente pode sê-lo a língua, isto é, a língua desenvolvida a partir da fala e objetivada em uma gramática e em um dicionário”. No original: “La lengua particular como producto no aparece nunca en una forma concreta. Todo lo que se produce (crea) en este plano, o se queda en la situación de lo dicho sólo una vez, o bien pasa a formar parte del saber tradicional, al ser asumido y conservado. Por ese motivo, la lengua particular nunca es *érgon*, ya que *érgon*, producto, únicamente puede serlo la lengua «abstracta», i. e. la lengua desarrollada a partir del hablar y objetivada en una gramática y en un dicionário” (COSERIU, 1992, p. 91).

Para Bachmann (2003, p. 82), competência comunicativa diz respeito a “uma concepção ampliada de proficiência linguística cuja característica distintiva é o reconhecimento da importância do contexto além da frase para o uso apropriado da língua”. Para Neves (1997), a partir de um olhar funcionalista, a competência deve ser entendida para além da maneira que os falantes acionam a produtividade da língua, e principalmente como selecionam escolhas comunicativamente adequadas, trata-se, assim, do uso das possibilidades da língua em que os falantes operam com variáveis de produção dentro das condições ditadas pelo sistema. Dessa maneira, os falantes devem atuar de maneira interacional satisfatória no uso e na interpretação de discursos.

Gumperz (2006) fala sobre a necessidade de contextos e pressupostos socioculturais comporem os modelos explicativos, apesar de o foco de análise do que é regra no falar e de o significado ser transmitido em sua maioria em modelos de base gramatical na sentença. Propõe, para tanto, que “os estudos de competência comunicativa devem, antes de tudo, lidar com signos linguísticos em um nível de generalidade que transcendam os limites do sistema gramatical dos linguistas e deve se concentrar em aspectos de significado ou interpretação mais geral do que o conteúdo da sentença”²⁸ (GUMPERZ, 2006, p. 40). Acredita o autor na necessidade de estudos sobre a sinalização inferencial e o papel da contextualização que, aliados a pressupostos linguísticos e socioculturais, seria imprescindível para o estudo das trocas verbais, podendo alicerçar os estudos da teoria comunicativa.

Essas novas concepções referem-se, sobretudo, à adequação dos atos de fala ao contexto sociocultural, porque a falta de observância dos conteúdos socioculturais pode implicar em atos falhos em comunicação.

3.2.2 O EXTRALINGUÍSTICO COMO UM DOS FATORES DE COMPETÊNCIA: CONDICIONADORES EXTRALINGUÍSTICOS; ELEMENTOS PARAVERBAIS E NÃO VERBAIS

Em algumas ocasiões, nas atividades de comunicação, são utilizados elementos que vão além do verbal, que se encontram fora da estrutura da língua. Dessa maneira, como já exemplificamos, para a Sociolinguística podem influir outras manifestações que apoiam a concretude de atos de fala, as quais são denominadas atividades extralinguísticas ou

²⁸ No original: “Studies of communicative competence, therefore, must deal with linguistic signs at a level of generality which transcends the bounds of linguists' grammatical system and must concentrate on aspects of meaning or interpretation more general than that of sentence content” (GUMPERZ, 2006, p. 40).

condicionadores extralinguísticos. Nessas situações também há uma competência que corresponde ao emprego de recursos expressivos não linguísticos, e o falante e as comunidades de fala possuem, em sua maioria, domínio desse aparato. Porém, como aludem Coelho *et al.*, (2018), a ocorrência mais geral é aquela em que existe uma combinação entre fatores internos e externos à língua.

Carboni (2003) referenda essa posição ao dizer que a comunicação se realiza também por elementos suprasegmentais ou paraverbais, para além dos propriamente verbais, e chama atenção dizendo que esses elementos são próprios a cada comunidade de fala, assim usos particulares em cada sociedade demandam estudos específicos. Para esse autor, o desconhecimento desses elementos extralinguísticos traz problemas à comunicação intercultural.

Conforme Coseriu (1992, p. 83), “o emprego de instrumentos de expressão não linguísticos podem influir também sobre a competência puramente linguística”²⁹, porque, em muitas línguas, os falantes se valem dessas expressões para referenciar coisas que são inteligíveis apenas se acompanhadas de gestos, por exemplo, quando se faz uso de um dêitico no discurso oral para uma instrução (dobre aqui; vá por ali), a qual, provavelmente, será acompanhada de um movimento gestual. O mesmo poderá ocorrer defronte a uma vitrine ou folheando uma revista, quando podemos dizer: eu quero *este/isto*, neste caso é bastante provável que a expressão venha acompanhada de um gesto com o dedo indicador apontando para o objeto desejado.

Esses fatores externos podem se manifestar através do comportamento do falante (meios gestuais, expressões faciais, expressões paraverbais como um chamamento de atenção [hum-hum]; [psiu]) ou em decorrência de condicionadores (como tempo de escolaridade de um falante, em que maior nível de escolaridade é associado com maior emprego da forma padrão da língua), relacionados geralmente aos tipos de variação (variação *diatópica* ou regional; variação *diastrática* ou social; variação *diafásica* ou *estilística*; variação *diamésica* (variação entre a fala e a escrita). Para Coelho *et al.* (2018), apesar de relevantes, os fatores extralinguísticos devem ser tratados com cuidado, visto que comunidades de língua distintas podem apresentar condicionadores externos atuando de maneira própria.

Determinadas expressões não linguísticas acabam por se converter em tradição em certas culturas tornando-se um recurso valioso para a comunicação, tendo em vista que podem

²⁹No original: “El empleo de instrumentos de expresión no lingüísticos puede influir también sobre la competencia puramente lingüística” (COSERIU, 1992, p. 83).

evitar situações de ambiguidade e, principalmente, porque podem ser um recurso que evitará atos falhos na comunicação, para um falante não nativo.

Portanto, dos estudos realizados, podemos entender competência como um conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e características que permitem ao homem realizar algo (ações/tarefas/linguagem), e a forma como o indivíduo os coloca em prática. O desenvolvimento de conhecimentos não é estanque, assim, podem ser adquiridos ou aprendidos e apreendidos³⁰ no decorrer da vida.

O aprendente de uma língua não materna (LE, L2 ou PLA), para além do aprendizado da gramática/léxico da língua-alvo, necessita desenvolver conhecimentos atinentes ao contexto sociocultural da comunidade-alvo, que lhe podem ser completamente desconhecidos, porque, para executar tarefas em outra língua, não basta se apropriar da estrutura dessa, é necessário compreender como ela funciona no meio social em que circula (CARVALHO, 2012).

Essa visão é compartilhada por Carboni (2003) ao defender que o imigrante, que precisa aprender a língua do país hóspede, precisa desenvolver competência pragmática-cultural, além dos elementos estruturais da língua, de modo que possa reconhecer a forma como o mundo e a realidade são organizados na outra língua/cultura, para evitar ambiguidades semânticas e falhas comunicativas. Assim, comunicar-se em uma língua diferente (ler, compreender, falar, ouvir e escrever) pressupõe múltiplas competências em que atuam fatores linguísticos, psicofísicos e socioculturais; é dizer que o falante deve possuir proficiência, ou seja, certo grau de domínio da língua que o possibilite utilizá-la para cumprir diferentes objetivos, funções e tarefas (GAGNÉ, 2002).

Apesar dos avanços no ensino e na aprendizagem de língua proporcionados pelas teorias sociolinguísticas mais recentes “advogam muitos autores que ainda não se criou um corpo de noções, conceitos e métodos nítidos e precisos que permitam subsidiar o ensino de língua” (BAGNO, 2002, p. 11). Nesse sentido, é que esta pesquisa pretende contribuir para a questão do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa para imigrantes.

³⁰Pode haver imprecisão no emprego dos conceitos aquisição/aprendizagem, porque não há um termo genérico que cubra “aprendizagem” e “aquisição” nos seus sentidos restritos. Podem ser utilizados, muitas vezes, indistintamente, outros os utilizam como termos gerais e, existem, também, aqueles que empregam em sentido mais restrito. Nesta pesquisa, utilizamos aquisição como processo espontâneo e incidental; e aprendizagem como desenvolvimento consciente e planejado do conhecimento de L2 pelo estudo formal, especialmente, em ambiente escolar (QECR, 2001, adaptado).

4 DA TEORIA À PRÁTICA: UMA AÇÃO NECESSÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUA A IMIGRANTES

No capítulo anterior, apresentamos a teoria de base desta pesquisa, a Sociolinguística, em que refletimos sobre algumas concepções, fundamentos e princípios teóricos relacionados à língua enquanto sistema e fato social. Conjecturamos, ainda, aspectos relacionados à competência dos falantes ao adquirir/aprenderem uma língua e como a realizam como código/discurso. Vimos, também, que as formulações teóricas adaptadas para o ensino de língua acabam repercutindo na escolha de abordagens pedagógicas na escola, o que traz consequências, ainda hoje, dado que influenciam a prática de ensino e de aprendizagem em sala de aula que, por um lado, pode ser orientada mais para a língua em sua estrutura gramatical (geralmente normativo-prescritiva) e, por outro, para a língua em variação, na qual entender a estrutura depende, em parte, do uso concreto orientado às funcionalidades e ao contexto social.

Amparados nessa segunda linha, apresentou-se o ponto de vista de alguns autores (CALVET; COSERIU; LABOV; GAGNÉ; BAGNO) que defendem a necessidade de pesquisas e estudos sobre a língua estarem consubstanciados por fatores sociolinguísticos. Assim, procuramos relacionar os postulados dessa abordagem ao ensino de língua portuguesa, em especial, voltada à situação dos imigrantes que não a têm como língua materna e que se encontram em situação de imersão linguístico-cultural. Vimos que a aprendizagem de língua, com o avanço dos estudos em sociolinguística e em competência comunicativa, passa a ser orientada para o desenvolvimento de competências, privilegiando-se a interação comunicativa e, nessa perspectiva, a principal linha condutora é que no ensino e na aprendizagem de língua (seja LE, L2 ou PLA)³¹ não é suficiente sabermos apenas a gramática dissociada dos aspectos

³¹ Adotamos, nesta pesquisa, o entendimento de Grosso (2010): Língua Estrangeira (LE) trata-se do aprendizado de uma língua não materna para o falante, que exige um esforço de aprendizagem para assimilação da estrutura linguageira em patamares distintos de eficiência. Pressupõe, ainda, o desenvolvimento e assimilação de conhecimento sobre outra língua e cultura, porém o falante não está em contato direto com elas; Língua Segunda (L2) é aquela definida como língua de escolarização em que a língua objeto será, em princípio, a língua oficial ou a língua padrão de uma comunidade linguística. Esse conceito de Língua Segunda pode ser estendido a qualquer outra língua que suceda a língua materna, desde que se tenha domínio proficiente dela; já a Língua de *Acolhimento* (PLA) ultrapassa essas outras concepções, porque o falante aprende uma língua-alvo em situação de imersão linguístico-cultural, sem, contudo, ter tido contato anterior com essa outra língua ou cultura. A aprendizagem da língua ocorre em situações interacionais com falantes nativos, entrando em jogo um diversificado saber-fazer que envolve tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo.

sociointeracionais e interculturais, porque esses aspectos interferem tanto na aquisição quanto na aprendizagem³² e, também, condicionam a realização verbal, escrita e oral do falante.

Entretanto, se reconhece que o ensino nessa perspectiva é pouco explorado nos meios educacionais regulares, o que, obviamente, traz prejuízo ao desenvolvimento de competências no aprendente, justamente em termos do uso efetivo da língua, o que exige se pensar como o aluno imigrante desenvolve competências e habilidades em um ambiente escolar. Considerando o acima exposto, neste capítulo, pretendemos aproximar o pensamento teórico à prática, o que pode servir para aprendentes e educadores ampliarem o conhecimento que possuem sobre a língua e possibilitar que diversifiquem suas estratégias no desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas. Para isso, dividimos este capítulo em duas seções: a primeira, na qual trazemos o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QERC, 2001), documento norteador para o ensino, aprendizagem e avaliação em línguas que pode instrumentalizar o ensino a imigrantes ao estruturar parâmetros e níveis de proficiência em língua, além de explicitar como ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem em termos de dimensões formativas.

Na segunda seção, apresentamos uma ação de ensino de português a aprendentes imigrantes que vem sendo realizada no campus Bento Gonçalves (IFRS), através do projeto *Língua Portuguesa como passaporte para a cidadania*. Essa iniciativa tem por finalidade trazer uma ação prática de ensino, direcionada ao público imigrante que procura aulas de língua portuguesa e, ao mesmo tempo, verificar como eles a utilizam. Depois, a partir desse contexto, pensar como a Sociolinguística e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR, 2001) podem concorrer para o aprimoramento dessa ação educativa.

³² Como exposto no Cap. III, desta pesquisa, tratamos aquisição como o processo pelo qual a criança constrói a língua materna em situação naturalística, inicialmente, pela apreensão da língua no contato com a família e, depois, pelo meio social, ou seja, um processo em que internaliza, acomoda e reelabora espontaneamente a estrutura e o conhecimento que tem da língua em um devir que tem por consequência o constante amadurecimento linguístico. Soma-se, a isso, que a aquisição da língua materna somente pode ser apreendida até uma certa idade, o que ficou conhecido como hipótese do período crítico, isto é, depois de um tempo limite não seria possível adquirir-se a primeira língua, neste caso, crianças que “não puderem ser expostas a uma língua durante este período crucial são crianças-selvagens” (TRASK, 2004, p. 34). Já aprendizagem trata-se da assimilação da língua pelo falante, porém, que demanda um esforço individual e que ocorre, geralmente, através de meios institucionalizados, sendo o principal a escola. Nesse sentido, trata-se a aprendizagem da assimilação de uma ou mais línguas de forma monitorada e que podem ocorrer com eficiência e eficácia diversa, isto é, dois sujeitos expostos a um mesmo programa educativo em língua podem ter desempenho diverso, ou melhor, diferentes níveis de proficiência na língua. Por muito tempo a aprendizagem da língua não materna teve como pressuposto atingir o nível de proficiência do falante nativo, pela dificuldade disso tem-se por foco, atualmente, que ser proficiente em língua é expressar-se em um nível que permita ao falante interagir em diferentes domínios comunicativos.

4.1 O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: UMA CLASSIFICAÇÃO POSSÍVEL

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QERC, 2001) foi elaborado pelo Conselho da Europa (CE) como um instrumento de apoio e orientação aos utilizadores³³ com o objetivo de: (i) melhorar a qualidade de comunicação entre os falantes, orientada a diferentes contextos linguísticos e interculturais; (ii) apoiar métodos educacionais que auxiliem o desenvolvimento de atitudes, saberes e capacidades necessários à promoção da cidadania (QEER, 2001, p. 12). De modo a alcançar tais metas, o Quadro elabora um inventário de parâmetros e categorias que podem ser empregados pelos utilizadores.

Nesta seção, dirigimos nossa atenção, especificamente, para dois temas desse documento: a perspectiva de sistematização de dimensões no processo de ensino e de aprendizagem, o que permite direcionar esforços para um ponto em que o aluno tenha maior dificuldade ou que o educador acredite ser apropriado concentrar esforços; e apresentar o Quadro como um elemento de apoio a ser utilizado em termos de classificação de níveis de proficiência, o que facilita propor, corrigir ou reforçar a ação educativa.

Por todo o exposto, o QEER (2001) vem sendo empregado por uma ampla gama de indivíduos e instituições, além de referenciar em muitos países o padrão adotado internacionalmente para descrever e avaliar a proficiência dos falantes em línguas particulares. Algumas propostas desse documento são: (i) apresentar um esquema de classificação de parâmetros e de níveis de referência que sirvam “para diferenciar as várias dimensões consideradas na descrição da proficiência em língua”, fornecendo elementos para medir o progresso dos alunos nas múltiplas etapas da aprendizagem; (ii) definir aspectos sobre as competências envolvidas no processo formativo, procurando relacioná-las à educação em língua; e (iii) conduzir uma proposta de trabalho referente aos domínios linguísticos e sociais para formulação de estratégias metodológicas (QEER, 2001, p. 27).

O Quadro (2001) defende, em termos gerais, que uma aprendizagem e um ensino, que se queiram democráticos e eficazes, devem ser plurais, tendo como características serem: flexíveis (adaptáveis a diferentes circunstâncias); abertos (capazes de serem aperfeiçoados); dinâmicos (correspondendo a múltiplas experiências de uso), amigáveis (serem compreensíveis e utilizáveis pelos usuários) e não dogmáticos (avaliar em que implicam as

³³ Daqui em diante, na ocorrência do termo “utilizador” esclarecemos que o empregamos para designar de modo genérico uma ou todas as pessoas que utilizam o QEER como instrumento de referência no ensino-aprendizagem-avaliação de língua, ou seja, aprendentes, professores, editores, pedagogos, avaliadores, aqueles que administram, orientam ou formulam as políticas de ensino.

múltiplas teorias e práticas, aproveitando-se as convergências). Além disso, devem ser orientados para a interlocução, porque entende que o educando fará uso da língua em determinados contextos e situações, e é apenas por elementos desse contexto social que a língua adquire significação plena.

Enuncia, para tanto, que para atingir uma comunicação eficiente o indivíduo coloque em jogo, além das próprias competências, comportamentos e atitudes, sejam eles cognitivos, afetivos, volitivos ou um conjunto de habilidades relacionadas a conhecimentos socioculturais e interculturais. Destaca ainda que:

[...] O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **atividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem **textos** relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controle destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (QECR, 2001, p. 29, grifos do autor).

Assim, como exposto no QECR (2001), se aceitarmos que essas diferentes dimensões: *competências gerais, competência comunicativa, condições, atividades linguísticas, processos linguísticos, textos, temas, domínios, estratégias e tarefa*, se inter-relacionam em suas formas e empregos, agindo sobre qualquer processo de ensino e de aprendizagem, então cada dimensão também atua individualmente e está relacionada a esses processos. Portanto, a simultaneidade das relações não exclui que, dependendo do objetivo traçado, em termos de ensino e de aprendizagem, seja colocado determinado componente em foco, sendo outros considerados ou como elementos de suporte ou como meios para se alcançar determinado fim ou, ainda, como triviais (QECR, 2001).

O desenvolvimento programático, em termos de dimensões, permite compreender a ação educativa para além do desenvolvimento da competência comunicativa (esta pensada, quase sempre, em termos linguísticos), relacionada a outras dimensões em que o aprendente possa apresentar maior dificuldade ou que possibilite aos demais atores envolvidos nesses processos (professores, equipe pedagógica, conteudistas etc.) acentuar determinado componente com objetivos específicos. Por exemplo, em uma situação hipotética em que um brasileiro fala para outra pessoa “*apareça lá em casa*”, esse convite pode ser entendido literalmente por um estrangeiro, e não como um gesto de cordialidade, em que se queira expressar “*você será bem-vindo em minha casa*”. Um professor que perceba que o aluno

possui bom conhecimento da estrutura da língua, mas que não compreende determinados sentidos, como o exemplificado, em que as palavras assumem outro significado no discurso por especificidades sociais, poderá querer reforçar o ensino em termos de domínios em que a situação ocorre, ou formular atividades/tarefas específicas direcionadas a esclarecer esse tipo de dificuldade.

Pensarmos em estratégias, nos moldes traçados pelo QECR (2001), a nosso ver, responde a uma crítica contumaz que se realiza ao ensino de língua a imigrantes, a de que não existe um corpo de noções, conceitos e métodos adequados para subsidiar o ensino e a aprendizagem de língua. Dessa maneira, ao utilizar-se esse instrumento, voltado às dimensões relatadas, talvez seja possível uma acomodação programática do ensino de língua. Fazemos no quadro a seguir a descrição pormenorizada dessas dimensões:

Quadro 2 – Dimensões de um programa em termos de aprendizagem e uso de língua

<i>Competência</i>	é o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações.
<i>Competências gerais</i>	não são exclusivas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar atividades de todo tipo, incluindo as linguísticas.
<i>Competências comunicativas</i>	são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos.
<i>Contexto</i>	refere-se ao conjunto de acontecimentos e fatores situacionais (físicos e outros), tanto internos como externos ao indivíduo, nos quais os atos de comunicação se inserem.
<i>Atividades linguísticas</i>	abrangem o exercício da própria competência comunicativa em língua em um domínio específico no processamento (recepção e/ou produção) de um ou mais textos, com vistas à realização de uma tarefa.
<i>Processos linguísticos</i>	referem-se à cadeia de acontecimentos, neurológicos e fisiológicos, implicados na produção e recepção oral e escrita.
<i>Texto</i>	é definido como qualquer sequência discursiva (falada e/ou escrita) relacionada com um domínio específico e que, como suporte ou como fim, como produto ou como processo, dá lugar a atividades linguísticas no curso da realização de uma tarefa.
<i>Domínio</i>	denomina os vastos setores da vida social nos quais os atores operam. No QECR foi adotada uma categorização de ordem que se acredita relevante para o ensino, aprendizagem e uso das línguas: os domínios: educativo, profissional, público e privado.
<i>Estratégia</i>	é qualquer linha de ação organizada, regulada e com uma finalidade determinada pelo indivíduo para a realização de uma tarefa que ele escolhe ou com a qual se vê confrontado.
<i>Tarefa</i>	é definida como qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo. Essa definição pode abranger um vasto leque de ações tais como deslocar um armário, escrever um livro, obter certas condições ao negociar um contrato, pedir uma refeição num restaurante, traduzir um texto escrito em língua estrangeira etc.

Fonte: (QECR, 2001, p. 29-30, adaptado).

Feitas essas considerações relativas às dimensões no processo educativo e, antes de propormos uma classificação de níveis de proficiência, tendo em consideração o nosso grupo-alvo, façamos algumas considerações sobre como o QEQR (2001) esboça a competência comunicativa dos falantes, que procuramos explicitar naqueles moldes propostos por Dell Hymes (1972) e Coseriu (1992), em virtude de estar diretamente relacionada à interpretação e classificação dos níveis de proficiência.

4.1.1 A CONTRIBUIÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA PARA O ENSINO, A APRENDIZAGEM E A AVALIAÇÃO DE LÍNGUA NO QEQR

Inicialmente, cabe-nos dizer que os postulados teóricos da competência comunicativa tiveram certa influência em determinadas teorias da aprendizagem e de ensino de língua, embora não pensados especificamente para essa aplicação, por entenderem a comunicação como um ato sociocultural e interacional, imprevisíveis e criativos, que acontecem em contextos sociais ou domínios variados. Fundamentaram, ainda, teoricamente, a criação de alguns programas voltados ao ensino, à aprendizagem e à avaliação de línguas e servem como base teórica ao QEQR (2001).

Esse documento norteador (QEQR, 2001) incorpora os constructos dos modelos de competência comunicativa e vai além ao propor a subdivisão de competência em dois conjuntos: (i) um primeiro que trata das competências gerais dos indivíduos (*saber declarativo, competência de realização, competência existencial e competência de aprendizagem*), isto é, competências disponíveis para realizar todo tipo de atividades e que não estão restritas à língua, todavia, direta ou indiretamente, a influencia; e (ii) um segundo conjunto em que se colocam competências comunicativas em língua (*competência linguística, competência pragmática, competência sociolinguística*), ou seja, aquelas em que o sujeito age especificamente por meios linguísticos (QEQR, 2001). Vejamos como essas competências são descritas no Quadro.

Referente aos conhecimentos gerais, o saber declarativo, resultado de nossas experiências empíricas e aprendizagem formal, é considerado o mais abrangente, porque permite às pessoas partilharem um conhecimento de mundo. Apesar de não estarem presentes de modo exclusivo na língua e na cultura, mostram-se essenciais em termos de domínios sociais, sobretudo, para uma comunicação intercultural, à medida que tratam de valores e crenças partilhados por diferentes grupos culturais, tais como: história, tabus, religião, hábitos etc., de maneira que permitem a organização da vida quotidiana e, conseqüentemente,

interferem em alguma medida na gestão de atividades linguísticas, basta pensarmos que a acomodação de um conhecimento novo é atravessada e sofre influência de conhecimentos anteriores que, por sua vez, são modificados e reestruturados.

Assume-se que, para o ensino de língua a imigrantes, esse conhecimento é relevante, pois permite um enriquecimento simultâneo, correlacionando língua e cultura. Por essa razão, grande parte dos métodos de ensino pressupõe a existência de um saber de mundo compartilhado, contudo isso deve ser visto com atenção, considerando que o falante imigrante já traz sua cultura de origem e, mesmo que possamos considerar o compartilhamento de muitos elementos por diferentes culturas, outros podem causar um profundo estranhamento nesse aprendiz.

A segunda, que é competência de realização, refere-se à capacidade de se colocar certos procedimentos em prática como, por exemplo, o manuseio de uma máquina ou equipamento. Apesar de com o passar do tempo existir uma tendência para se automatizar procedimentos pela repetição e pela experiência, uma competência de realização pode ser de assimilação inicialmente complexa, exigindo do experienciador autoconsciência e foco, o que pode resultar em tensão ou insegurança na realização de atividades. Podemos, nesse quesito, estabelecer paralelos com a aprendizagem de línguas, por exemplo, em situações nas quais o imigrante não possui conhecimento da escrita para interpretar um manual.

A terceira é a competência existencial que se refere a características individuais de personalidade e atitudes como, por exemplo, a maneira de estabelecer relações sociais. É o modo como se constrói a autoimagem enquanto sujeito, e como se projeta a imagem do outro. Essa competência, por ter um traço mais cultural e apresentar-se volátil, na medida em que atitudes podem ser adquiridas ou modificadas pela aprendizagem, é um elemento sensível à língua em situações interculturais: um exemplo disso pode ser o modo como o imigrante interpreta o contato físico de um abraço, o que para uma cultura pode ser uma maneira afetuosa de cumprimento, para outra pode representar um gesto inadequado.

A quarta competência geral, a competência de aprendizagem, diz respeito ao saber como, em que são mobilizadas outras competências, as quais se configuram como estratégias selecionadas pelos falantes para realizar uma tarefa. É pela diversidade dessa competência que o indivíduo expande sua capacidade de aprender.

O segundo conjunto, designado por competências comunicativas em língua, nos moldes apresentados pelo QECR (2001), trata dos diferentes componentes: linguístico, sociolinguístico e pragmático, e a forma como se relacionam um a um com as outras competências gerais.

Nesse caso, a competência linguística refere-se ao conhecimento que se tem sobre a gramática (sistema, forma e significado) de uma língua e a capacidade de utilizá-la. Inclui componentes dessa gramática nos níveis relacionados às dimensões fonológica, morfológica, sintática e semântica, sendo um conjunto complexo e abrangente de conhecimentos ligados à estrutura da língua e a como essas estruturas são formuladas, reconhecidas e postas em uso pelo falante. A amplitude desse componente reflete em teorias e em modelos diversos, muitos deles concorrentes em termos do que se explorar no ensino da gramática da língua (QECR, 2001). Nesse sentido, o Quadro realça a importância de se trabalhar a dupla articulação da língua e reflete parâmetros e categorias mais abrangentes, os quais são explicitados em quadros específicos dos níveis gramaticais (QECR, 2001).

A competência sociolinguística diz respeito às condições socioculturais de emprego da língua, envolvem, assim, variedades, variantes e variáveis e os conhecimentos que temos de determinada sociedade ou cultura (interculturalidade), sendo suscetíveis a pressões e fatores sociais e culturais. Dessa maneira, a competência sociolinguística exerce forte influência na língua, seja entre os indivíduos de um mesmo grupo social, seja entre culturas distintas, embora, muitas vezes, os falantes não tenham consciência dessas implicações. Essa competência se manifesta, por exemplo, ao se entender a vida cotidiana das comunidades e seus hábitos; na língua pode estar relacionada ao emprego de variantes em uma determinada região; no emprego e compreensão de estruturas fixas ou cristalizadas, como as metáforas, ou como conteúdos que dependem do contexto social. Dessa maneira muitos desses componentes socioculturais, se não observados em uma aula de línguas, podem levar a falhas de comunicação.

É o que pode ocorrer, como explica Guastalegnanne (2003), quando em uma aula de língua se tem por base a utilização de livros didáticos e se trabalha apenas no nível da frase, em que uma construção gramaticalmente adequada pode deixar de respeitar contextos funcionais em que ocorre, e exemplifica isso com uma pergunta em espanhol: “Posso usar o telefone? Na qual a resposta obtida seja: Pode usá-lo”. Entretanto, como explica o autor, no espanhol a concessão de uma permissão está associada a duas ou três expressões de confirmação como: “Certamente, use-o, use-o” ou “Sim, claro, use”. Para tanto, a falta da confirmação poderia implicar a não concordância do interlocutor com o pedido³⁴

³⁴ No original: 2. Puedo usar el telefono? [Resposta] Puedes usarlo [...]. El exemplo número 2., aparece em la unidad “Pedir permiso y favores”, sin embargo, en español, la concessión de um permiso, se hace, dos veces como mínimo, y muy comúnmente três: “Sí, claro, úsalo” o “Por supuesto, úsalo, úsalo”. Por lo tanto, se podría pensar que el interlocutor no quiere darle el permiso pedido, ya que, de la falta de repetición, se inferiría la no concessión”. (GUASTALEGNANNE, 2003, p. 57, tradução nossa).

(GUASTALEGNANNE, 2003, p. 57, tradução nossa). Dessa maneira, muito do que é realizado em atos de fala está associado ao conteúdo cultural, e ensinar língua é também ensinar os componentes socioculturais na língua e na cultura-alvo.

Como último componente, temos a competência pragmática, que se refere aos usos funcionais dos recursos linguísticos relacionados (funções, atos de fala) aos argumentos de trocas interacionais. Em nível de discurso, podem se referir à organização dos textos, aos domínios, à coesão, à coerência, à identificação de gêneros, à ironia e à paródia, como aponta o QECR (2001), o que implica em maior disposição em receber influência de forças culturais e interacionais segundo as quais são constituídas.

Por fim, todas essas competências, em geral, estão internalizadas cognitivamente pelo falante, em representações internas e capacidades que podem ser observáveis através do comportamento e do desempenho. Essas competências atuam simultaneamente, sendo que representações e capacidades podem ser desenvolvidas ou transformadas por processos de aquisição ou aprendizagem, aqui é importante ressaltar que para um estudante imigrante qualquer nova competência desenvolvida em PLA está em interação com sua primeira língua e cultura e, assim, como já exposto, desenvolve-se o plurilinguismo e a interculturalidade por meio dessa mediação, o que enriquece o conhecimento de mundo desse sujeito (QECR, 2001).

Na interação comunicativa, o aprendente utiliza todas essas capacidades combinadas, ocasião em que tais competências são ativadas para o desempenho de atividades linguísticas, orais ou escritas, como a produção, a recepção, a interação e a mediação, exercendo papel fundamental para a comunicação. Isso ocorre em domínios³⁵ (ambientes) específicos, que dizem respeito ao contexto ou ambiente em que a interação se realiza, como o público (interações sociais comuns); o *privado* (relações familiares e práticas sociais); o *profissional* (relações no exercício das profissões); e o *educativo* (relações em contexto de aprendizagem). A questão do domínio é relevante, porque *domínios* são maneiras de organizar a vida social, consequentemente, quando usamos a língua com a intenção de nos comunicarmos, adequamos os atos de fala para cada situação específica, ou seja, esse mesmo contexto social condiciona-os, relação que já demonstramos através da variação linguística no capítulo III.

Em vista disso, para a situação educativa, a questão de domínio na linguagem é rica, e permite ao aluno e ao professor organizarem o ensino e a aprendizagem a partir de

³⁵ Nesta pesquisa, adotamos a terminologia domínio da mesma forma como é utilizada no Quadro (público, privado, profissional e educativo), entretanto alertamos que o emprego do termo domínio é variado, podendo existir um para cada situação interacional que venha a se realizar, para tanto, pode existir uma abordagem diversificada para essa terminologia (familiar, comunitário, trabalho, relações pessoais etc.).

determinadas situações interacionais. Por exemplo, para um imigrante que está em busca de emprego, talvez seja interessante trabalhar o domínio profissional, para o qual se poderia organizar o ensino de língua em torno de uma apresentação oral, ou trabalhar o uso do código escrito no preenchimento de um currículo ou uma ficha de emprego, ou, ainda, demonstrar quais são os comportamentos culturais esperados em uma entrevista, como saudações e cordialidade, ou exercitar com o aluno a necessidade do emprego do código mais monitorado, oral ou escrito, em comparação com a fala espontânea.

Passemos, então, a uma apresentação resumida do QECR e da classificação que propõe em termos de níveis de proficiência. Explicitamos, inicialmente, que o Quadro é elaborado em forma de grade conceitual, que permite aos utilizadores descrever o sistema em termos de: (i) categorias, isto é, daquilo que os aprendentes são capazes de fazer em diferentes contextos de uso e que devem se relacionar, grosso modo, com os contextos da língua-alvo; (ii) emprego de uma teoria da competência como base teórica; (iii) graus em uma escala, que corresponde às atividades e competências definidas em um quadro comum; e (iv) número de níveis adequados, adotados de forma a refletir a progressão em diferentes campos (QECR, 2001, p. 45-46).

O Quadro, assim, está dividido em seis níveis de proficiência, partindo de três níveis gerais A, B e C, os quais possuem outros dois subníveis, sendo que, a cada nível, é estabelecido um conjunto de descritores que remetem a outros quadros mais específicos. Cada quadro é formulado em razão do perfil de determinado utilizador (aprendente, professor, avaliador etc.), esboçando as capacidades linguísticas desejáveis e uma lista de descritores detalhada do nível de proficiência que se objetiva.

Quadro 3 - Níveis de proficiência proposto pelo QECR (2001)

C Utilizador Proficiente	C2	Mestria
	C1	Autonomia
B Utilizador Independente	B2	Vantagem
	B1	Limiar
A Utilizador Elementar	A2	Elementar
	A1	Iniciação

Fonte: (QECR, 2001, p. 47-48, adaptado).

Cada nível seguinte inclui o outro que está abaixo dele, assim, se alguém está no nível A2, considera-se que ele é capaz de executar tudo o que está previsto em A1. Importante, ainda, é notar que as escalas de proficiência em língua estão orientadas para “a identificação precisa do fim que se pretende atingir e adequação da formulação dos descritores da escala a esse fim” (QECR, 2001, p. 66). Vejamos essa distribuição no quadro mais geral e simplificado de descrição proposto pelo documento, formulado para facilitar a comunicação dos alunos, oferecendo algumas linhas amplas de orientação apresentadas da seguinte forma:

Quadro 4 - Níveis comuns de referência: escala global

C Utilizador Proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
B Utilizador Independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de se comunicar com certo grau de espontaneidade e de estar à vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer etc). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
A Utilizador Elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de se comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive as pessoas que conhece e as coisas que têm. Pode se comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: (QECR, 2001, p. 49, adaptado).

Essa descrição geral pode ser pormenorizada de acordo com a finalidade prática traçada, assim, são criadas especificações conforme o nível que se objetiva e os parâmetros que se deseja atingir. Para tanto, em cada categoria de níveis de uso, o QECR (2001) estabelece um conjunto de descritores que podem ajudar o utilizador a consultar o quadro específico das capacidades que julgue importante e, ao decidir o nível, terá uma lista de descritores mais apropriados à etapa de proficiência que deseja. Pode-se, assim, tomar decisões como, quais textos empregar, como elaborar conteúdos, quais atividades realizar, como avaliar o progresso dos alunos etc., em suma, decisões que orientem o processo de ensino de forma a possibilitar a progressão do aprendiz entre níveis, ou seja, a utilização dos níveis pode fundamentar estratégias específicas de ensino conforme os princípios adotados pela Sociolinguística.

Nesta pesquisa, levando-se em conta os classificadores de competência, bem como avaliando o grupo de imigrantes que acompanhamos no Projeto de ensino de língua portuguesa no IFRS, para fins de classificação e posterior aferição das competências de produção escrita e gramatical e para o esboço de estratégias passíveis de serem adotadas, classificamos os alunos em sua maioria entre os níveis A1 e A2, como utilizadores elementares e alguns poucos poderiam ser classificados como B1, o que procuraremos corroborar com a análise da produção textual realizada em sala de aula por esses sujeitos, a ser apresentada na próxima seção. Esses níveis têm as habilidades desejadas de falar, compreender e escrever expressas no quadro a seguir.

Quadro 5 – Níveis de autoavaliação [habilidades] dos falantes QECR (2001)

NÍVEIS	FALAR		COMPREENDER		ESCREVER
	Interação oral	Produção oral	Compreensão Oral	Leitura	Escrita
B1 Utilizador Independente	É capaz de lidar com situações em que a língua é falada. Consegue entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia a dia. Ex.: família, passatempos, trabalho.	É capaz de articular expressões de forma simples para escrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. É capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. É capaz de contar uma	É capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada, que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. É capaz de compreender os pontos principais de muitos	É capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia a dia ou relacionada com o trabalho. É capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos	É capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. É capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.

		história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme.	programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando se expressa oralmente é relativamente lento e claro.	e desejos, em cartas pessoais.	
A2 Utilizador Elementar	<p>É capaz de se comunicar em situações simples, de rotina do dia a dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta.</p> <p>É capaz de participar de breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.</p>	É capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da família, de outras pessoas, das condições de vida, do percurso escolar e do trabalho atual ou mais recente.	<p>É capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vive.</p> <p>É capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.</p>	<p>É capaz de ler textos curtos e simples. É capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários.</p> <p>É capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.</p>	<p>É capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata.</p> <p>É capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.</p>
A1 Utilizador Elementar	<p>É capaz de se comunicar de forma simples, desde que o interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e seja ajudado a formular aquilo que gostaria de dizer.</p> <p>É capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.</p>	É capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vive e pessoas que conhece.	É capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente, relativas a si próprio, a família e aos contextos em que está inserido, quando falam de forma clara e pausada.	É capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.	<p>É capaz de escrever um postal ou bilhete simples e curto.</p> <p>É capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, endereço, nacionalidade etc.</p>

Fonte: (QECR, 2001, p. 53-55, adaptado).

Para concluirmos esta seção, queremos abordar a dimensão do *texto* no ensino e na aprendizagem de língua. Em sentido amplo, pode-se chamar de texto qualquer forma

discursiva, oral ou escrita, produzida, recebida ou trocada pelas pessoas, com largo emprego em nossa vida social e em nosso cotidiano, porque não há comunicação verbal sem textos.

Na escola reveste-se de especial importância a ponto de os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP, 1997) reconhecer o texto como a unidade fundamental de ensino, pois habilidades como ler, escrever, ouvir ou falar demandam, como processos cognitivos, a operação textual, que medeia uma ampla gama de atividades linguísticas e procedimentos, ou seja, é por meio dele que interagimos, analisamos, classificamos e, muitas vezes, julgamos as relações que se estabelecem na língua entre o falante e o interlocutor.

Em sentido estrito, podemos referir texto como o produto da linguagem escrita. Aprender e ensinar a escrever e a interpretar textos é uma atividade complexa, que demanda uma ação pedagógica sistemática, interacional, voltada para textos autênticos, em situações de comunicação que os tornem necessários. Como produto, sua superfície pode revelar o conhecimento que o escritor possui internalizado sobre a gramática da língua, pois em seu interior estão organizados, desde o vocabulário básico, passando pelas relações textuais internas e externas até as manifestações mais complexas como o sentido de mundo, fruto de nossas representações.

Dessa maneira, o texto deve estar a serviço do aluno para possibilitar-lhe a apreensão de conhecimento, para que seja capaz de identificar, compreender e interpretar e, por outro lado, capaz de formular, organizar e produzir esses textos. Em razão do exposto, é que tomamos, nesta pesquisa, o texto como objeto privilegiado de análise para a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de língua a imigrantes, bem como para o desenvolvimento de competências nesses indivíduos.

Apresentamos, na sequência, alguns dos descritores relacionados a essa dimensão, os quais utilizaremos como suporte para investigar algumas produções textuais de alunos imigrantes, produções essas que podem servir como um indicador do conhecimento que possuem da língua, de acordo com o que se manifesta na estrutura textual superficial e, dessa maneira, refletir sobre possibilidades de intervenção educativa.

Lembramos que a escolha desses níveis, A1, A2 e B1, decorre da avaliação que realizamos *in loco*, seja pela observação das aulas de língua ministradas a alunos imigrantes, seja pelo desenvolvimento da proficiência oral e escrita que observamos em atividades as quais requeriam manifestações dessa natureza. Em razão disso, utilizamos os quadros de níveis comum e de autoavaliação para projetarmos a escolha que julgamos mais adequada. Para tanto, nos próximos quadros, serão exemplificadas algumas das relações que podem ser

estabelecidas em produções escritas, voltadas, sobremaneira, a descritores textuais e gramaticais naqueles níveis que empregamos.

No quadro a seguir são apresentados os descritores relacionados à produção escrita geral.

Quadro 6 – Produção escrita geral QECR (2001)

B Utilizador Independente	B1	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos a seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.
A Utilizador Elementar	A2	É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como ‘e’, ‘mas’ e ‘porque’.
	A1	É capaz de escrever expressões e frases simples.

Fonte: (QECR, 2001, p. 96, adaptado).

Quanto ao processamento textual temos o que segue.

Quadro 7 – Descritores de processamento textual QECR (2001)

B Utilizador Independente	B1	É capaz de organizar pequenas informações de diferentes fontes e resumi-las para outra pessoa. É capaz de parafrasear pequenas passagens escritas, usando as mesmas palavras e a mesma ordem do texto original.
A Utilizador Elementar	A2	Consegue perceber e reproduzir palavras e expressões ou frases curtas de um texto curto dentro dos seus limites de competência e de experiência limitadas. É capaz de copiar textos curtos em letra de imprensa ou numa caligrafia legível.
	A1	É capaz de copiar palavras isoladas e pequenos textos impressos normalmente.

Fonte: (QECR, 2001, p. 140, adaptado).

Esses descritores são alguns exemplos que tencionam identificar e classificar os principais componentes da competência linguística que podem contribuir para a análise textual, em vista dos recursos formais, a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens adequadas e significativas, bem como ter capacidade para usá-los.

Entretanto, para a descrição dos elementos linguísticos presentes em um texto, também pode se ter em foco outros componentes que nos auxiliem na tarefa analítica. Assim, demonstramos no quadro a seguir, alguns dos parâmetros e categorias linguísticas expostos no

QECR (2001) que, empregados como ferramentas de observação, pensamos ser úteis para a análise de composições escritas.

Destacamos, ainda, que esse conjunto é indicativo, aqui utilizado apenas para fins de avaliar a situação específica de produção textual, ou seja, o uso do conjunto de descritores se apresenta como um agrupamento aberto, podendo os utilizadores os adotar, modificar ou, mesmo, descartarem, criando seus próprios descritores para cada situação específica.

Quadro 8 – Classificadores âmbito linguístico geral (ALG) e correção gramatical no QECR (2001)

ÂMBITO LINGUÍSTICO GERAL (ALG) E CORREÇÃO GRAMATICAL	
B1 Utilizador Independente	<p>ALG Tem um repertório linguístico suficientemente lato para descrever situações imprevistas, explicar a questão principal de uma ideia ou de um problema com bastante precisão e exprimir o seu pensamento sobre assuntos abstratos ou culturais, tais como a música ou o cinema. Possui meios linguísticos suficientes para sobreviver; tem vocabulário suficiente para se exprimir com algumas hesitações e circunlocações sobre assuntos como família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e atualidades, mas as limitações lexicais provocam repetições e mesmo, às vezes, dificuldades com a formulação.</p> <p>CORREÇÃO GRAMATICAL Comunica, com razoável correção, em contextos familiares; tem geralmente um bom controle, apesar das influências óbvias da língua materna. Podem ocorrer erros, mas aquilo que ele tenta exprimir é claro. Usa, com uma correção razoável, um repertório de ‘rotinas’ e de expressões frequentemente utilizadas e associadas a situações mais previsíveis.</p>
A2 Utilizador Elementar	<p>ALG Tem um repertório linguístico elementar que lhe permite lidar com as situações quotidianas de conteúdo previsível, ainda que, geralmente, necessite estabelecer um compromisso entre a mensagem e a procura de palavras. É capaz de produzir expressões quotidianas breves de modo a satisfazer necessidades simples de tipo concreto, pormenores pessoais, rotinas quotidianas, desejos e necessidades, pedidos de informação. É capaz de usar padrões frásicos elementares e de comunicar com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e de expressões feitas sobre si e sobre outras pessoas, sobre aquilo que fazem, sobre lugares, bens, etc. Tem um repertório limitado de expressões memorizadas curtas que cobrem situações de sobrevivência previsíveis; rupturas e incompreensões frequentes ocorrem em situações não habituais.</p> <p>CORREÇÃO GRAMATICAL Usa, com correção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática, por exemplo, tem tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; no entanto, aquilo que quer dizer é geralmente claro.</p>
A1 Utilizador Elementar	<p>ALG Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta.</p> <p>CORREÇÃO GRAMATICAL Mostra apenas um controle limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado.</p>

Fonte: (QECR, 2001, p. 157, adaptado).

Por fim, nos próximos parágrafos, trazemos alguns descritores que se referem à capacidade que o aprendente deve possuir para organizar frases em sequência, de modo a produzir discursos coerentes. Inclui conhecimento e capacidade para dominar a organização de frases como, por exemplo, em termos de: (i) tópico/foco; (ii) tema/rema (informação dada/informação nova); (iii) sequência temporal; (iv) causa/efeito; (v) capacidade para estruturar e gerir o discurso em termos de organização temática, coesão e coerência; (vi) ordenação lógica; (vii) estilo e registro; e (viii) eficácia retórica.

Quanto à estrutura do texto, espera-se que possam reproduzir as convenções de organização do texto, adotadas pela comunidade-alvo, por exemplo: (i) o modo como a informação é estruturada na realização das funções textuais, tais como descrição, narração, exposição; (ii) o modo como são contadas histórias etc; (iii) o modo como é construída uma argumentação; (iv) o modo como os textos escritos (composições, cartas formais etc.) são dispostos na página, organizados em parágrafos e sequenciados (QECR, 2001, adaptado), isso é se trabalhar a questão dos gêneros textuais.

Ao aprender uma língua estrangeira, supõe-se que o aprendente comece com pequenas intervenções, normalmente no nível da aprendizagem de palavras isoladas e depois na formulação de estruturas frasais. Em níveis mais altos, o desenvolvimento da competência discursiva, em que alguns de seus componentes são indicados nas tabelas de desenvolvimento temático, coerência e coesão, assumem uma importância cada vez maior, sendo descritos a seguir.

Quadro 9 – Descritores de desenvolvimento temático QECR (2001)

B Utilizador Independente	B1	É capaz de forma razoavelmente fluente relacionar os elementos de uma descrição ou de uma narrativa simples numa sequência linear de informações.
A Utilizador Elementar	A2	É capaz de contar uma história ou de descrever algo como uma simples lista de informações.
	A1	Não há descritor disponível.

Fonte: (QECR, 2001, p. 177, adaptado).

Quadro 10– Descritores de coerência e coesão no QECR (2001)

B Utilizador Independente	B1	É capaz de ligar uma série de elementos curtos, distintos e simples e construir uma sequência linear de informações.
A Utilizador Elementar	A2	É capaz de utilizar os conectores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples e contar uma história ou descrever algo, como uma lista simples de informações. É capaz de ligar grupos de palavras com conectores simples, como <i>e</i> , <i>mas</i> e <i>porque</i> .
	A1	Não há descritor disponível.

Fonte: (QECR, 2001, p. 178, adaptado).

A partir do conjunto de descritores apresentados nos quadros anteriores, sintetizamos esses elementos no Quadro 11 para guiar a nossa análise dos textos produzidos pelo grupo de imigrantes.

Quadro 11– Resumo de descritores do QECR (2001) para análise das produções textuais dos aprendentes imigrantes

B Utilizador Independente	B1	Vocabulário suficiente para se exprimir sobre a maioria dos assuntos de seu cotidiano; descritores gramaticais apontam para razoável correção de formas linguísticas em um repertório de expressões de rotina ou frequentes em situações mais previsíveis; podem ocorrer erros, mas o que comunica é claro; é capaz de utilizar conectores distintos de forma simples, construindo uma sequência linear de informação.
A Utilizador Elementar	A2	Compreender frases isoladas e expressões curtas frequentemente relacionadas com áreas de prioridade imediata; comunicar-se em tarefas simples e em rotinas diretas que lhe são familiares e habituais; escrever frases simples ligadas por conectores simples; escrever acerca de aspectos do seu quotidiano; produzir expressões quotidianas breves de modo a satisfazer necessidades simples de tipo concreto; usar padrões frásicos elementares e comunicar-se com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e de expressões feitas sobre si e sobre outras pessoas e sobre aquilo que fazem; possui um repertório limitado de expressões. Podem ocorrer rupturas e incompreensões frequentes em situações não habituais; utiliza, com correção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática, por exemplo, tem tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias.
	A1	É capaz de escrever expressões e frases simples acerca de si mesmo e de pessoas imaginárias, onde vivem e o que fazem; é capaz de copiar palavras isoladas e pequenos textos impressos normalmente; é capaz de escrever um postal ou bilhete simples e curto, quanto aos aspectos gramaticais, possui um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta; controle limitado de estruturas e formas gramaticais simples.

Fonte: do autor.

4.2 O ENSINO DE LÍNGUA COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: ALGUMAS POSSIBILIDADES

Nesta seção, o objetivo é detalhar o método empregado nesta pesquisa e os instrumentos utilizados para coleta de dados. Além disso, é apresentada a proposta de ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento desenvolvida no campus Bento Gonçalves do IFRS, no *Projeto Língua Portuguesa como Passaporte para a Cidadania* (CEP nº 3.346.749), atividade na qual atuamos como pesquisador e membro da equipe de trabalho.

Será, também, realizada a análise do *corpus*, constituído por textos produzidos por alunos imigrantes que participam desse curso, e colocada em perspectiva a relação deles com a língua portuguesa e, a partir desses elementos, (re)pensarmos novas estratégias para o ensino de língua.

4.2.1 O MÉTODO DE PESQUISA

Lakatos e Marconi (2001) afirmam que o trabalho sistemático e racional permite alcançar determinado objetivo por meio de conhecimentos válidos, e isso constitui o próprio método. Köch (2011), por sua vez, postula o método científico como sendo a descrição e a discussão de quais critérios básicos serão utilizados no processo de investigação científica. Lakatos e Marconi (2001) complementam essa ideia ao afirmarem que, em pesquisa científica, as escolhas do método e das técnicas a serem empregadas já colaboram para a formulação do problema, das hipóteses e do contexto de atuação e, por outro lado, tais escolhas acabam por se adequar ao problema a ser estudado, às hipóteses que se queira confirmar e ao grupo de informantes.

Propõem, para tanto, uma diferenciação entre métodos mais abstratos, que se referem à abordagem, por se situarem em níveis distintos relacionados ao campo filosófico, ao grau de abstração, à finalidade explicativa e ao momento que refletem; e métodos mais concretos em relação ao fenômeno, que se aplicam a situações mais específicas de pesquisa, os quais chamam de métodos de procedimento, cuja finalidade é mais restrita na explicação geral dos fatos observados. Assim, neste fazer procedimental, tem-se o estudo de caso como um dos principais procedimentos (LAKATOS e MARCONI, 2001).

Para Gil (1991), o estudo de caso tem por característica auxiliar no profundo e exaustivo estudo de determinado objeto de maneira a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento, o que seria difícil por outros delineamentos, sendo o estudo de caso adotado

amplamente nas ciências sociais. Esse método, para tanto, segue um roteiro que supõe, na maioria das investigações, estas fases: (i) formulação do problema; (ii) delimitação da unidade-caso; (iii) determinação do número de casos; (iv) coleta de dados; (v) análise e interpretação dos dados; e (vi) preparação do relatório.

Köch (2011) corrobora essa ideia ao explicitar a importância do estudo de caso para a ciência, visto que um caso pressupõe um fato, uma questão intrigante que conduz o pesquisador a um problema. Assim, estimulado pelo caso e nos conhecimentos provisórios que possui, o investigador alimenta sua suspeita, formula uma pergunta e, por meio da pesquisa, testa hipóteses, e o conjunto de hipóteses possibilita novos conhecimentos. Dessa maneira, constitui-se um referencial teórico em ciência, possibilitando novas hipóteses, novos testes e, a partir dos resultados, outros estudos são orientados.

Gil (1991) parece concordar com o que afirma Köch, todavia chama atenção para o fato de que o estudo de caso é recomendável e se aplica, com mais pertinência, nas situações em que o objeto de estudo já é suficientemente conhecido. Admite, para isso, que há vantagens e limitações com relação a esse tipo de estudo, em que essas seriam: (i) o estímulo a novas descobertas, em decorrência de modelos mais flexíveis de planejamento e de processos; (ii) a ênfase na totalidade, que permite se voltar para a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo em que sobressaem traços gerais; e (iii) a flexibilidade nos procedimentos de coleta e análise dos dados, e um relatório em linguagem mais simples, se comparados aos exigidos por outros métodos. Por outro lado, indica como limitações: (i) a dificuldade de generalização dos resultados obtidos; e (ii) a exigência de que o pesquisador tenha melhor nível de capacitação do que o requerido para outros tipos de delineamento (GIL, 1991).

Tendo em consideração esses entendimentos é que utilizamos, nesta pesquisa, o estudo de caso, orientado a um contexto específico, estudantes imigrantes que buscam a aprendizagem da língua portuguesa e que participam de aulas de português como língua de acolhimento no IFRS.

O estudo de caso relatado permitiu-nos observar fenômenos relacionados ao nosso problema de pesquisa, auxiliando-nos na compreensão de especificidades relacionadas a esse contexto educacional; delinear o perfil e características dos aprendentes e sua relação com a língua portuguesa e conhecer a prática de ensino desenvolvida nesse contexto, o que também contribuiu para o problema formulado.

Cabe ressaltar que a coleta de dados no estudo de caso é feita mediante o concurso dos mais diversos procedimentos, o que segundo Gil (2002, p. 140) “é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos”. Nas palavras desse autor, é o que “torna possível conferir validade ao estudo, evitando que ele fique subordinado à objetividade do pesquisador”.

Para tanto, dentre as técnicas e instrumentos utilizados, empregamos a revisão bibliográfica, a observação direta e aplicamos um questionário para coleta de informações dos alunos imigrantes que participam do Curso ofertado no IFRS. Destaca-se que nessas observações assistimos quatro aulas em cada turma de nível básico (I e II) daquele Projeto (IFRS), com o objetivo de analisar a relação dos alunos com os instrumentos de ensino e com as educadoras; e os procedimentos das professoras em relação à ação educativa.

As anotações referentes às observações foram transcritas em um diário de pesquisa, durante o decorrer das aulas e da realização das atividades pelos alunos, que sintetizamos em relatos tiveram por objetivo descrever as percepções sobre procedimentos, a relação dos alunos entre eles e entre alunos e docente, bem como acompanhar as reações dos estudantes ao participarem das aulas expositivas e das atividades propostas.

Realizamos, também, a coleta de dados por meio de questionário, elaborado pelo pesquisador no âmbito daquele projeto do IFRS, em que utilizamos um recorte de informações sobre os alunos imigrantes, informações essas que lançamos em primeira mão neste estudo, e que futuramente servirão de base a outras atividades vinculadas aquela ação de pesquisa, de ensino e de extensão. O formulário foi aplicado no dia 19 de junho de 2019, a vinte e dois informantes (22), da turma de nível básico - II que, naquela data, foram devidamente orientados sobre o motivo e os objetivos das questões formuladas e, assim, concordaram em participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C).

Por fim, foram analisadas produções textuais desses estudantes, consideradas fonte de dados, sendo transcritas neste estudo (tabelas 1 a 12) no item 4.2.5 (Anexos: E a P), utilizadas conforme exposição de motivos ali relatada, que nos servem como fonte de informações empíricas visando validar os resultados deste estudo.

4.2.2 MOTIVAÇÃO E CONTEXTO DA PESQUISA

O Brasil e o Rio Grande do Sul estão inseridos no cenário mundial da imigração, e um dos maiores desafios relacionados a esse fenômeno é possibilitar a integração do imigrante à comunidade de acolhimento, integração que passa, com certeza, pela aprendizagem da língua portuguesa e da cultura nacional e regional. Verifica-se, entretanto, que poucas são as políticas públicas implementadas no atendimento desses indivíduos e, quando ocorrem, são geralmente ações reativas do governo, o que dificulta a adaptação deles à nova sociedade. Por outro lado, as ações práticas de acolhimento acontecem, de forma independente e pontual, por entidades da sociedade civil e por algumas instituições públicas.

É o que acontece na Serra Gaúcha, onde se observa o aumento significativo de fluxos migratórios, em que pessoas de outras nacionalidades, sobretudo de haitianos, vêm tentar melhores condições de vida. Nesse sentido, sabedores de que a adaptação à comunidade passa pela ação educativa, percebeu-se a necessidade premente de se ofertar aulas de português para esse público. Por esse motivo, o campus Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS (IFRS), autarquia federal de educação, desde 2013, vem promovendo ações voltadas ao ensino e à aprendizagem da língua e da cultura, através de extensão universitária, com a disponibilização de aulas gratuitas, tendo em vista que esse público se encontra, em sua grande maioria, em situação de vulnerabilidade social e econômica, sem poder arcar com seus estudos por conta própria.

Essa ação educativa, desde 2018, é realizada através do projeto: *Língua Portuguesa como passaporte para a cidadania*, atividade a qual me encontro vinculado institucionalmente, em que são ministradas aulas de língua portuguesa como língua de acolhimento (PLA) e, também, propõe-se a refletir como acontece e para quem acontece a ação educativa, porque, como afirmam Balzan e Vieira (2019), existem muitas dúvidas a respeito da temática da imigração, em especial, sob o viés linguístico, o que se reflete na escassez de estudos especializados e em poucas informações sobre o perfil e características desses imigrantes ou sobre a proficiência deles na língua, é dizer, existe pouco conhecimento sobre o ensino de português como língua de acolhimento, que acaba por afetar a ação educativa, seja no planejamento, na execução ou na metodologia de ensino.

Em vista disso é que propomos esta pesquisa com o objetivo de contribuir para com os estudos sobre imigração, língua e cultura, em especial, voltado ao ensino de língua a sujeitos que se encontram em situação de imersão cultural na língua e na cultura alvos. Isso demanda, dentre outras ações, conhecer o contexto geral que se quer investigar e, para isso: (i)

procedemos à coleta de informações referentes ao curso acima especificado; (ii) realizamos a observação de aulas ministradas a alunos imigrantes em turmas de nível básico I e II; (iii) coletamos dados e características do público-alvo da ação, através de questionário aplicado à turma de nível II (dados apresentamos no Capítulo II, item 2.3.1); e, por fim, (iv) selecionamos e analisamos produções escritas dos alunos dessa turma, a fim de se verificar como ocorre a produção escrita desses sujeitos em língua portuguesa. Passamos, para tanto, a descrever essas ações.

4.2.3 O CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO PASSAPORTE PARA A CIDADANIA: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

O Curso Língua Portuguesa como passaporte para a Cidadania foi planejado de modo a auxiliar pessoas em situação de imigração ou refúgio a desenvolverem competência comunicativa em língua portuguesa, trabalhando capacidades linguísticas e socioculturais, dado que nesse curso, além dos componentes linguísticos, supõe-se a necessidade de se trabalhar outros conhecimentos que sirvam para o imigrante compreender o modo de vida e as relações sociais que se estabelecem na comunidade em que está inserido, bem como a forma como ela está organizada, o que supomos exercer influência sobre o emprego da língua em domínios específicos.

No ano de 2019, foram ofertadas cento e vinte vagas no referido Curso, sendo sessenta por semestre letivo, com duas turmas de trinta alunos divididas em dois módulos, básico I e II, com duração média de quatro meses. A distribuição das vagas acontece por sorteio público, porém, como em anos anteriores, essas ficam aquém do número de estrangeiros que procuram por aulas de português.

Os módulos do Curso estão assim organizados: no módulo I, são ministradas aulas de português básico para imigrantes que ainda não se expressam em português, o que acontece, provavelmente, por estarem a pouco tempo no Brasil ou pela pouca interação oral com falantes nativos. No módulo II, são disponibilizadas vagas, inicialmente, para aqueles que realizaram o módulo I e desejam, no semestre seguinte, dar continuidade aos seus estudos. Existindo vagas remanescentes, essas são ofertadas a estudantes que já conseguem se expressar em português.

Constata-se, porém, que para ingresso ou progressão do aluno no Curso, não se avalia o eventual nível de proficiência deles. No entendimento das professoras, isso é

desnecessário, porque, em vista das peculiaridades do curso e do público, o critério deve ser a máxima exposição comunicativa do aprendente, independentemente da proficiência que possua na língua, dado que qualquer forma de contato incide positivamente no desenvolvimento da linguagem.

Divergimos, contudo, desse entendimento, porque identificar o nível de proficiência pode ser uma estratégia mais assertiva para o ensino, visto que permite, por exemplo, a escolha de tarefas e de exercícios mais adequados a um grupo de falantes que apresentem o mesmo grau de conhecimento na língua; ou para serem desenvolvidas atividades comunicativas como diálogos; ou para tornar o material didático utilizado mais amigável à compreensão do educando imigrante.

Observa-se que a forma de seleção tem estabelecido uma diferença de nível entre os alunos, o que causa problemas de duas ordens: primeiro, os aprendizes de menor proficiência não conseguem acompanhar, compreender e interpretar o conteúdo, alguns, com muita dificuldade, acompanham as aulas; outros permanecem em silêncio ou dispersos, não interagem e nem se manifestam em língua portuguesa, ou mesmo, realizam as tarefas propostas. O segundo problema se encontra na tendência de se nivelar a ação educativa, tendo como parâmetro aqueles com menor conhecimento da língua, o que pode acarretar uma progressão mais lenta ou, mesmo, a falta de interesse dos alunos que tenham um conhecimento melhor da língua.

Sobre os membros da equipe, o projeto conta com duas professoras efetivas, que ministram as aulas, sendo uma também a Coordenadora do Projeto. Além delas, estão vinculados à ação uma bolsista de iniciação científica e dois servidores efetivos, uma desenvolvendo atividades de apoio pedagógico e secretaria, e este pesquisador, vinculado a atividades de extensão e pesquisa.

Quanto à formação das docentes ambas possuem pós-graduação em Letras, em nível de Mestrado e Doutorado, desenvolvendo, além das atividades no Projeto, aulas em cursos de Ensino Médio e Ensino Superior no IFRS. Nas atividades de PLA, cada uma atua em um dos níveis do curso, básico I ou básico II, e isso permite que a professora que inicia com a turma no primeiro módulo possa acompanhar essa turma quando do avanço para o segundo módulo, mantendo-se, assim, o vínculo professor-aluno. As aulas acontecem uma vez por semana, no período noturno, tendo uma hora e meia de duração, e os encontros em cada módulo ocorrem em dias distintos da semana nas terças-feiras ocorrem aulas do nível básico I e nas quartas-feiras as do nível II.

Os conteúdos curriculares são planejados, organizados e desenvolvidos pelas docentes pautados pelas necessidades comunicativas identificadas nos aprendizes, e são desenvolvidos a partir de textos didáticos e, outras vezes, por textos autênticos de diversos gêneros, em diferentes suportes, com temas que privilegiem tanto os aspectos linguísticos quanto culturais. No planejamento curricular constam os seguintes tópicos: apresentação pessoal; saudações; localização no tempo e no espaço; pontos importantes da cidade; profissões; hábitos e rotinas; tempo livre e atividades de lazer; corpo humano e sentidos; serviços públicos de saúde; alimentação, vestuário; como e onde comprar; preço dos produtos; utilização da moeda brasileira; partes da casa; meios de transporte e como utilizá-los; tópicos gramaticais aplicados a situações comunicativas; alfabeto; pronomes; artigos; substantivos; gênero e plural; adjetivos; verbos; numerais; além de outros mais.

A definição dos conteúdos a serem trabalhados, contudo, não impede que estes sejam ajustados conforme surjam necessidades mais pontuais do grupo aprendente. Observamos que, muitas vezes, a condução de determinado assunto leva os alunos a formularem questões sobre a língua ou sobre o cotidiano deles. Nesses casos, as professoras sempre intervêm procurando responder às dúvidas apresentadas o que se coaduna com a perspectiva da língua de acolhimento.

Para fins de planejamento e troca de experiências, as docentes se encontram antes do início do período letivo e, no decorrer do semestre, realizam reuniões esporádicas para tratar de assuntos diversos relacionados ao Curso. Quanto à metodologia adotada, as aulas são expositivo-dialógicas, nas quais são trabalhados os temas propostos com os estudantes, a partir de textos pré-selecionados pela professora. Assim, não existe a adoção de uma apostila, cartilha ou livro específicos, sendo os materiais elaborados em razão do assunto que será tratado em aula e, para tanto, se utilizam de suportes diversos como textos reprográficos ou recursos audiovisuais com projetor, na adoção de textos procuram diversificar os gêneros textuais a serem utilizados em aula apresentados por meio de vídeos, diálogos, mapas geográficos, canções etc.

4.2.4 DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

Este pesquisador realizou observações pelo período de trinta dias nas turmas de nível básico I e II, sendo quatro encontros com cada grupo-alvo, em que se pode acompanhar as aulas de língua portuguesa a eles ministradas. As atividades tinham início às 19 horas e término às 20 horas e 30 minutos, com a frequência de um encontro por semana, sendo que a

turma de nível I conta, em média, com vinte alunos (20) e a de nível II, em média, com vinte e dois alunos (22). Questionadas, sobre as vagas não ocupadas, em vista de que a previsão era de trinta alunos em cada turma, as docentes informaram que decorrem de evasão, definitivamente, pelo aluno se colocar no mercado de trabalho, não conseguindo, então, conciliar o horário de estudo com as atividades na empresa.

Relataram, ainda, que são poucas as situações de infrequência, sendo os alunos dessas turmas muito assíduos. Perceberam, entretanto, que o número de faltantes aumenta, especialmente, quando o inverno fica mais rigoroso. Essa regularidade na frequência pode estar relacionada à urgência no aprendizado da língua e, porque, para instrução dos processos de permanência junto à Polícia Federal, o imigrante deve apresentar documento que ateste sua participação em aulas de português ou que possua alguma proficiência na língua, situação relatada também pelos alunos que manifestaram reiterada preocupação sobre o recebimento dos certificados de conclusão. Essa situação pode ser confirmada junto à autoridade policial.

Referente aos temas das aulas remetiam a assuntos variados, relacionados tanto a atividades linguísticas quanto a atividades sociointeracionais e interculturais. No início da aula, ambas as professoras apresentavam alguma atividade de mobilização da turma, como uma saudação inicial, perguntando, por exemplo, sobre o dia de atividades dos alunos, despertando, assim, sua atenção. Em seguida, retomavam as atividades da semana anterior, rememorando os assuntos abordados, fazendo ainda a correção de exercícios e introduzindo os novos conteúdos. Para exemplificar o trabalho em sala de aula, relatamos alguns desses encontros e as relações que estabelecem, procedimentos das professoras e dos estudantes, formas de apresentação dos conteúdos, em suma, as práticas utilizadas com cada turma.

Quanto às aulas ministradas a alunos de nível I, a professora relata algumas das dificuldades encontradas, sendo a principal a de que poucos estudantes conseguem se expressar oralmente em português. Pensa que, talvez, muitas dificuldades sejam oriundas da forma de escolarização que receberam no Haiti e afirma que demonstram interesse apenas quando os conteúdos são escritos no quadro. Diz ter realizado uma tentativa de trabalhar questões mais voltadas para o cotidiano do aluno, com emprego de anúncio de um mercado local, objetivando o ensino mais espontâneo voltado à expressão oral. Porém, os alunos não conseguiram acompanhar a aula, mostrando-se pouco confiantes. Optou, portanto, por adotar aulas mais estruturadas em língua, trabalhando conteúdos gramaticais com uso do quadro, para que os alunos pudessem copiar no caderno.

Na aula do dia 05 de junho de 2019, depois da estratégia de mobilização, a educadora lembrou os conteúdos da aula passada que estavam relacionados ao tema

moradia, ocasião em que trabalhou por meio do texto didático características de uma casa e seus ambientes. À medida que foi retomando o texto, procurou esclarecer palavras que os estudantes não conheciam (*cômodo, suíte, mofo, molho de chaves etc.*), ressaltando o sentido que assumiam no texto.

A partir das situações apresentadas, explicou o que são palavras antônimas e sinônimas e introduziu a questão dos verbos, que já havia trabalhado em outra oportunidade. Trabalhou com os alunos sobre os tempos verbais, bem como demonstrou os mais produtivos em língua portuguesa; abordou, também, o presente contínuo e o futuro imediato e, com o auxílio da lousa, conjugou com os alunos os verbos *cantar, beber e ir*, demonstrando o emprego das três desinências verbais e frisando a irregularidade do verbo de terceira conjugação procurando relacionar o emprego verbal a questões e às atividades que executam no dia a dia.

Após a explicação, pediu aos alunos que copiassem do quadro os verbos que haviam conjugado e, em seguida, entregou uma folha de exercícios sobre o conteúdo. A atividade continha uma série de frases lacunadas, as quais deveriam ser preenchidas de acordo com a forma verbal adequada. Para isso, ao lado de cada frase havia duas alternativas possíveis entre parênteses, sendo que deveriam escolher uma delas para melhor completar o sentido da frase. Decorrido certo tempo para realizarem o exercício, passou a correção da atividade fazendo a leitura das frases em voz alta, e os alunos tentavam responder, geralmente, com alguma imprecisão fonética ou com o emprego equivocado da conjugação, o que era prontamente observado pela professora, explicando a forma correta de pronúncia e pedindo que os alunos a repetissem, porém, sem levar os alunos a refletir sobre as escolhas deles. Ainda com relação à correção da atividade, uma aluna empregou uma forma verbal na terceira pessoa do singular, quando a resposta seria na segunda pessoa do singular, o que foi corrigido pela professora.

Evidenciou-se aqui uma marca da oralidade, tendência dos estudantes de produzir verbos em terceira pessoa, concordando com o emprego de *você*, utilizado como forma pronominal de terceira pessoa. Isso foi reforçado pela aluna que, ao perceber que sua resposta não condizia com a forma realizada pela professora repetiu: “você compra”. A professora, percebendo a dúvida da aluna, explica que na modalidade escrita não se utiliza o pronome *você* antes de verbo, por tratar-se de pronome de tratamento, e explicou a diferença entre pronome pessoal e pronome de tratamento e seu uso de acordo com a norma culta. Explicou, ainda, brevemente, o que é entendido por *norma culta*.

Na semana seguinte, na aula do dia 12 de junho, a professora deu continuidade ao ensino dos verbos, apresentando o presente contínuo e as formas nominais, empregando a

mesma metodologia, ou seja, apresentou os verbos a serem estudados; realizou com os alunos a conjugação verbal com uso do quadro; pediu que eles transcrevessem para seus cadernos e fez exercícios com a posterior correção oral. No momento que fez a correção, ela apresentou alguns casos em que realçou a diferença entre realização escrita e realização oral, como em *Eu estou cansado / Tô cansado*.

Nota-se, com base nessa observação, um ensino orientado para aspectos da competência linguística dos falantes, com uma abordagem voltada para a aprendizagem das estruturas básicas da língua, deixando de se relacionar o conteúdo proposto a situações sociointeracionais, como o uso discursivo dessas estruturas. Percebe-se, também, que ao trabalhar a estrutura da língua, existe a preocupação de demonstrar estruturas gramaticalmente adequadas, do ponto de vista da utilização normativa da língua, quando se poderia demonstrar aos alunos o emprego em distintas situações, isto é, como determinada variação ocorre na linguagem oral e na linguagem escrita, o que lhe possibilitaria refletir sobre o uso e, também, reforçar as circunstâncias de emprego da língua relacionadas à questão de domínios, isto é, o uso da língua de acordo com o que o contexto poderá exigir.

Entende-se que a própria limitação do conhecimento da língua, manifesta pelos alunos nesse processo limiar de apreensão das estruturas, que em termos de proficiência figura, quando muito, em nível A1, seja um fator limitante a ser superado pela diversificação de estratégias comunicativas como, por exemplo, proporcionar aos alunos situações comunicativas nas quais pudessem praticar a oralidade ou que o emprego da gramática privilegiasse a apreensão de estruturas frasais simples, demonstrando como estas são empregadas no texto escrito ou a partir do próprio diálogo professor-aluno. Outra possibilidade seria trabalhar o ensino de verbos, inicialmente, apenas no modo indicativo (passado, presente e futuro), ao contrário de expor o aprendiz a todos os modos, tempos e formas verbais, porque percebemos certa dificuldade dos alunos em realizar as listas de exercícios, uma forma pouco amigável de introduzir atividades em língua.

Quanto a turma de nível básico II, relata-se a observação realizada em 11 de junho de 2019, sendo que na semana anterior, na aula de 04 de junho de 2019, a professora já indicara os temas que seriam trabalhados nesse dia: o Estado do Rio Grande do Sul, o povo gaúcho e a lenda da erva-mate. Na ocasião, aproveitou para perguntar aos alunos se já tinham tomado chimarrão. Nesse momento, eles interagiram com a professora sobre a questão posta e perguntaram se ela iria trazer a bebida na próxima aula, que confirmou que traria para preparar e tomarem em aula.

No encontro seguinte, a professora convidou os alunos para se colocarem em torno da mesa, mostrando a erva-mate, a cuia e a bomba; explicou sobre o modo de preparo e o costume envolvido no compartilhamento da bebida e, nesse ínterim, foi conversando sobre aspectos gerais da cultura rio-grandense. Assim, por meio audiovisual, trabalhou características da erva-mate, a caracterização da bebida e daqueles que a consomem; apresentou a indicação geográfica do Brasil, do RS e dos países limítrofes a este Estado; apresentou as distintas regiões do Estado do RS; introduziu a questão do gentílico *gaúcho*; falou sobre a formação do povo gaúcho; a imigração nessas terras e a formação étnica do povo gaúcho; contou sobre a Revolução Farroupilha e a delimitação das fronteiras gaúchas.

Nesse momento, surgiram questões relacionadas a curiosidades gerais sobre os temas abordados e outras referente à discriminação e ao racismo, situação esta que tem sido muito presente na vida dos imigrantes haitianos, sendo frequentemente verbalizada por eles. Em todos os momentos em que tal inquietação foi posta, a professora a discutiu de forma transparente e aberta procurando orientá-los.

Os alunos se mostraram muito participativos, questionando sobre as condições geográficas do Estado. Na sequência, assistiram a um filme sobre os símbolos do Rio Grande do Sul, os trajes típicos utilizados, o monumento ao Laçador, o chimarrão e o cavalo. Os alunos interagiram propondo diferentes questões, perguntaram sobre a bandeira do RS e o porquê não se come carne de cavalo. Em resposta, a professora explicou o simbolismo e a relação do gaúcho com o animal. Logo, depois, apresentou elementos da culinária gaúcha e, a partir das comidas típicas, mostrou aos alunos como o mesmo alimento pode ter um nome diferente de região para região do Brasil (introduz assim o tema da variedade linguística em termos estilísticos e regionais), apresentando uma série de palavras e pedindo a eles que as relacionassem com as palavras em sua língua materna (*abóbora – jumón – Juumum / mandioca – aipim – macaxeira* etc.), os alunos repetiam as palavras em português depois esclareciam como era nominado o alimento em sua língua de origem.

Ainda, sobre o tema do chimarrão, questionou se os alunos sabiam o que é uma lenda. Fez algumas considerações sobre esse gênero literário e apresentou o texto *A lenda da erva-mate*. Pediu aos alunos que fizessem a leitura e destacassem as palavras que não conheciam dizendo para aqueles que liam melhor se sentarem junto a um colega que tivesse maior dificuldade. Passado algum tempo, perguntou se os alunos conseguiram entender o texto ou partes dele ou se tiveram dificuldade. Alguns se manifestaram dizendo que não compreendiam o texto. Depois das considerações dos alunos, a professora pediu que fizessem a leitura em voz alta, dividindo o texto para a leitura em parágrafos. Aqueles alunos mais

proficientes leram, oportunidade que se notou o sotaque mais carregado em alguns, certas pausas e alguma dificuldade na pronúncia fonética de palavras. Embora de forma mais lenta, os alunos que leram cumpriram a contento a tarefa de se expressarem oralmente. A professora, posteriormente, releu o texto e fez questões de interpretação, demonstrou relações que se estabeleciam entre os personagens e os fatos míticos da lenda e trabalhou o sentido das palavras que os alunos desconheciam, ao final pediu a eles que escrevessem brevemente sobre o que gostavam ou desgostavam no RS.

Essa atividade e a forma de condução da aula pela professora, a nosso ver, é uma clara demonstração de como proceder tendo por perspectiva a língua de acolhimento, em que se estabelecem relações que exigem a ampla mobilização de competências dos aprendentes. Dessa maneira, estão envolvidas as competências linguística e intercultural, mobilizam-se os conhecimentos de mundo, as competências gerais, como as psicofísicas, sensitivas e memória, e se explora o conhecimento que possuem de sua língua e cultura materna colocadas em contraste com os novos conhecimentos relacionados à cultura e à língua-alvo.

Esses alunos, assim, refletiram sobre o emprego de elementos linguísticos e colocaram em perspectiva um amplo conjunto de saberes, seja na leitura, na interpretação de textos, na expressão oral, no ouvir os diferentes discursos verbalizados, como nos vídeos reproduzidos. Promoveu-se, dessa forma, a expressão oral e escrita dos alunos, trabalhou-se a variação diatópica das palavras na língua, ou seja, nessa atividade verifica-se muitos daqueles elementos da teoria sociolinguística e da competência comunicativa que fundamentam esta pesquisa e como esses elementos podem ser trazidos para a prática educativa.

Além disso, a realização das atividades deixa evidente uma série de outras possibilidades as quais podem ser utilizadas como novas estratégia de ensino, em um círculo virtuoso, que possibilita o trabalho de questões de interesse desse grupo, como temas como o racismo e a injustiça verbalizados por eles; o trabalho com textos literários, por exemplo, que propiciam a análise da língua monitorada, mostrando-lhes outras estruturas do português; a expansão do léxico possibilitando conhecerem novos termos.

Referente a aspectos gerais da observação, podemos considerar que ambas educadoras desenvolvem estratégias que consideram o desenvolvimento da competência comunicativa, e que elementos da teoria sociolinguística estão presentes no ensino da língua como língua de acolhimento. Embora essas questões se façam presentes, de fato, não temos como afirmar que há uma perspectiva teórica que oriente a elaboração das aulas para esses imigrantes, considerando que não foi feita, pelas professoras, nenhuma referência a isso.

Quanto aos alunos, percebemos que há estudantes em diferentes níveis de

proficiência, o que mereceria um olhar mais atento, pois, como já afirmado, entende-se que seria uma maneira mais positiva de contribuir para o ensino desses alunos, elaborando estratégias próprias para cada nível (A1, A2 e B1). Percebeu-se que durante a aula, até pela diferença de nível entre os aprendentes, nem todos se manifestam em língua portuguesa e, quando aqueles que possuem menor domínio da língua precisam compreender algo que está sendo referido pelas professoras pedem aos alunos mais proficientes que traduzam o que está sendo dito por ela em crioulo ou em francês.

Dessa maneira, no decorrer das aulas, muito da comunicação entre os alunos acaba sendo em sua língua materna, o que pode contribuir negativamente para a aprendizagem da língua portuguesa, já que a sala de aula é o lugar privilegiado para que façam uso da língua alvo. Nesse caso, poucos indivíduos são suficientemente desinibidos para falarem, outros, quando o fazem, é em tom de voz baixo, havendo ainda aqueles que optam por não falar durante toda aula.

Essas questões podem estar relacionadas a fatores de *insegurança linguística*, tratados no capítulo III, em que os alunos por não reconhecerem os elementos linguísticos da LP; por acreditarem não saber se expressar de forma “correta”; por não se sentirem pertencentes à comunidade de fala, pelo silêncio expressam sua insegurança no emprego da língua, o que pode se configurar como uma forma de hipocorreção.

Por fim, no encerramento do semestre letivo, no dia 04 de julho de 2019, foram reunidos todos os alunos para uma confraternização. Na ocasião foi solicitado a eles que se manifestassem sobre a importância do curso e sobre aspectos que se poderia melhorar. Algumas considerações emergiram como: ter mais horas de aula durante a semana; formação de grupos de conversação com falantes nativos; formulação de materiais que os alunos pudessem levar para suas residências, como uma apostila de estudo; aulas de outras disciplinas como história e geografia.

Essas considerações espontâneas dos aprendentes são importantes à medida que, interpretadas pelas docentes quanto sua exiguidade e adaptabilidade, podem se tornar novas estratégias de ensino, aprimorando o curso de língua, voltando-o para aquilo que um imigrante valora como importante para sua aprendizagem.

Concluimos esta seção com algumas manifestações dos aprendentes sobre a importância do aprendizado da língua portuguesa em suas vidas, nas palavras deles: “o curso de língua portuguesa ajuda a melhorar minha vida, a comunicação com as pessoas”; “facilita conseguir um trabalho”; “ajudou a saber um pouco da história do Brasil”; “me ajuda a fazer compras”; “eu consegui um emprego”; “facilita a comunicação com os brasileiros”; “tô

vivendo no Brasil agora eu tenho que aprender e falar bem”; “eu preciso falar bem a língua para fazer as minhas coisas”; “pra fazer entrevista”; “pra ir na saúde”; “pra falar com o povo” e “para conversar”.

Passemos, então, a análise da produção escrita desses alunos, para, ao final, pensarmos estratégias em termos de língua de acolhimento.

4.2.5 ANÁLISE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS IMIGRANTES

Nesta seção transcreve-se algumas produções textuais de alunos imigrantes, participantes do curso de extensão *Língua Portuguesa como passaporte para cidadania* oferecido pelo IFRS, a fim de refletirmos sobre como são escritas essas composições. As produções textuais foram cedidas a este pesquisador pela professora regente do nível básico II, as quais foram produzidas pelos alunos no final do mês de abril, ou seja, os alunos já frequentavam por cerca de sete meses aulas de português. Esclarecemos que, na data de realização da atividade, estavam presentes dezenove alunos, tendo cada um realizado a atividade e entregue à professora ao final da aula. Para análise dos textos, realizou-se a leitura de todas as composições recebidas, sendo selecionadas doze para fins de análise, conforme os seguintes critérios: (i) que fossem composições dos alunos imigrantes da turma de nível II; (ii) que fossem escritas em língua portuguesa, sem interferência externa, como atividade de aula; e (iii) que os textos estivessem claros, legíveis e que pudessem ser considerados autênticos, não se tratando de cópia de outros textos.

Assim, compõe o *corpus* desta pesquisa, doze (12) produções textuais que, após a seleção feita pelo pesquisador, foram analisadas conforme os níveis de proficiência estipulados pelo QECR (2001) em A1, A2 e B1 e, portanto, foram considerados apenas os descritores desses níveis, os quais foram sintetizados no Quadro 11, da seção 4.1.1.

Quanto à apresentação e análise das composições, respeitou-se a ordem estabelecida pelo QECR (2001): A1, A2 e B1. Como metodologia de transcrição dos textos originais, esclarecemos que foi observada fielmente a escrita dos alunos, isto é, mantivemos a organização sintática e semântica da escrita apresentada por eles. Todavia, existem elementos linguísticos que estão separados por colchetes, trata-se de dúvidas dos alunos pela escolha de uma ou de outra forma linguística, optando o aprendente, por fim, pelo termo não separado.

Ao realizarmos esta análise, temos por objetivo: (i) identificar o que o texto nos revela sobre a competência comunicativa dos aprendentes (linguística, sociocultural, pragmática); (ii) verificar como os alunos estão se apropriando da gramática da língua

portuguesa, em especial, quanto a possíveis desvios da norma (aqui considerada norma escrita aquela em circulação na comunidade-alvo); e (iii) identificar a presença, no texto, de alguns fenômenos sociolinguísticos (plurilinguismo, empréstimos, interferências, emprego de diferentes variedades de língua) e, a partir disso, refletir sobre quais poderiam ser as estratégias de ensino mais apropriadas para a mediação das dificuldades identificadas nas produções textuais dos alunos.

Referente à análise, preliminarmente, reiteramos que a prática da escrita traz valiosas contribuições, tanto para o aluno, quanto para o docente, porque possibilita àquele entrar em contato com a língua monitorada que, talvez, não tivesse acesso fora do ambiente escolar, e a este um elemento valioso de diagnóstico do nível e do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, o que possibilita ações de mediação ou de reforço no ensino da língua.

No decorrer das observações do curso a imigrantes, percebeu-se que a produção de textos orais e escritos é amplamente empregada e, na escrita, esses textos são incentivados a partir de diferentes situações, como na resolução de exercícios, na cópia de atividades da lousa, nas tarefas a serem realizadas em casa, na transcrição para o caderno das explicações do professor e, em especial, na produção de textos escritos com base nos mais diferentes gêneros e com diferentes finalidades.

Dentre as múltiplas estratégias de ensino utilizadas pela regente de classe, no que tange à promoção de situações de escrita, descrevemos, a seguir, de forma sucinta, aquela que deu causa aos textos produzidos pelos alunos. A atividade foi realizada com a turma de nível II, isto é, eram alunos que já haviam participado anteriormente do curso de nível I, no segundo semestre de 2018. Dessa maneira, a grande maioria estava frequentando aulas de português pelo segundo semestre letivo. A proposta da docente era de uma produção escrita na qual os alunos pudessem se expressar de forma escrita sobre suas expectativas e sonhos de vida. A atividade não contou com preparo prévio no dia de sua realização, pois, frequentemente, a professora procura discutir assuntos do cotidiano dos imigrantes, como o convívio familiar, as relações laborais e as expectativas de vida, situações relacionadas ao tema proposto.

Os alunos foram instruídos a se expressarem em língua portuguesa, não sendo definido um número mínimo de linhas ou forma rígida para a composição, com isso, esperava-se que pudessem escrever um texto organizado, lógico e claro. Para introduzir o tema, a educadora empregou uma frase motivacional: “*O meu sonho é...*”, a qual poderia ser utilizada pelo aprendente para iniciar a composição, estratégia que muitos adotaram como verificaremos mais à frente. Passa-se, então, a análise gradativa dos fatos observados nos

textos do *corpus*, para a partir disto propor estratégias que incentivem a produção linguística do aluno, e também prospectar mecanismos que lhes assegurem o domínio eficiente da língua.

Tabela 1 – Textos que contemplam o nível A1 do QECR

Estudante 1	
1	<i>O meu sonho é pra eu fazer uma empresa</i>
2	<i>O meu sonho é um diretor</i>

Fonte: transcrição do autor, texto original no Anexo E.

Tabela 2 – Textos que contemplam o nível A1 do QECR

Estudante 2	
1	<i>O meu sonho é fala Portugais muito bem?</i>
2	<i>O meu sonho é vê minha família?</i>

Fonte: transcrição do autor, texto original no Anexo F.

Os textos que contemplam o nível A1³⁶, conforme estabelecido pelos descritores, são compostos por frases simples, porque os alunos possuem pouco domínio das palavras e da estrutura da língua. É o que verificamos nesses exemplos das tabelas (1) e (2), em que a produção dos alunos é de duas frases conectadas por verbo de ligação, introduzidas por um sintagma nominal formado pela transcrição literal da expressão motivadora, o que é explicado no QECR (2001) por possuírem, dentre outras habilidades, a de copiar palavras isoladas e pequenos textos, o que se confirma pela transcrição da expressão motivadora. Na sequência, temos um verbo de ligação seguido por um sintagma nominal predicativo, o que sugere já conhecerem um pouco da estrutura sintática da língua portuguesa.

A segunda frase predicativa é a que expressa realmente uma ideia ou uma expectativa direta do próprio falante com assuntos que lhe são acessíveis (família, desejos, trabalho, cotidiano), assim, contém o que lhe é particular, pois a tendência é a de utilizar, nesse nível, palavras e situações familiares, com emprego de formas reduzidas. Apesar disso, essas orações simples podem ser reveladoras em termos de manifestações linguísticas.

Perceba-se que na frase *pra eu fazer uma empresa*, do estudante (1), a redução da preposição *para*, mostra o emprego de uma variante estilística, redução da preposição que,

³⁶ Salientamos que no nível A1, as composições dos alunos são textos, no sentido mais amplo do termo, por se tratarem de composições escritas com determinada finalidade comunicativa e, assim, passíveis de análise. Nesse nível, as composições de alunos possuem como característica serem compostas de frases simples ou isoladas.

como outras, é utilizada amplamente na oralidade, e torna-se cada vez mais comum em textos escritos, menos ou mais monitorados, talvez, como indica Simões (2006, p. 72), como uma “decorrência das tendências fonéticas naturais da língua, as quais permitem a acomodação fonêmico-ortográfica que, [...] pautam-se pela lei do menor esforço, isto é, no favorecimento da simplificação articulatória”. Esse emprego é verificado mesmo entre aqueles falantes nativos mais escolarizados, demonstrando que o imigrante pouco a pouco vai incorporando essas estruturas.

Nessa mesma frase, ainda, há o emprego de pronome pessoal de primeira pessoa seguido do verbo *fazer* no infinitivo, uma construção sintática usual de colocação do sujeito com especificador pronome à esquerda do verbo e complemento disposto à direita do núcleo, realizada, também, com emprego adequado do complemento, ou seja, a estrutura da língua portuguesa é observada (sujeito-verbo-objeto).

A segunda sequência de palavras do estudante (1) já traz um apagamento do sujeito e do verbo [ser], porém, podemos inferir seu emprego em comparação com a primeira oração, o que reforça a tendência, nesse nível, de repetir estruturas semelhantes (QECCR, 2001). A respeito disso, observou-se o emprego usual, em todos os níveis estudados (A1, A2 e B1), de estrutura com pronome e infinitivo ou apenas o infinitivo, uma maneira usual de conferir sentido genérico. Essa forma de uso da língua é descrita pela sociolinguística, como visto em Calvet (2002), em que o falante estrangeiro, ao ser colocado em situação de interação com falantes de outras línguas, procura se comunicar e, para isso, faz uso de estruturas mais simples, no caso do português no emprego do pronome de primeira pessoa mais o infinitivo, enquanto não se apropria das estruturas mais complexas, como aquelas com verbos conjugados.

No texto do segundo estudante, na tabela (2), a estratégia composicional é semelhante, ou seja, estrutura inicial com cópia de palavras e emprego de verbo de ligação com a segunda frase expressando fato familiar. Como exposto nos descritores e parâmetros do QECCR (2001), pelo conhecimento limitado das palavras e das estruturas, existe a tendência à formulação de orações simples.

Importante salientar que este aluno também demonstra estar se apropriando da estrutura da língua, porém emprega os verbos em terceira pessoa: *O meu sonho é fala Portugais muito bem?* e *O meu sonho é vê minha família?* Nessas construções, evidencia-se o emprego dos verbos *fala* e *vê* [falar; ver], como geralmente utilizados na língua oral, transcritos para a variedade escrita, nesse caso, o apagamento do fonema /r/ final pode indicar o princípio da difusão lexical, que se trata de uma das hipóteses de progressão da língua por

meio da variação/mudança de palavras, em que existe gradualmente alteração em itens, neste caso, alteração de um item lexical, pois a mudança se verifica nas formas infinitivas. A troca da forma linguística para uma nova forma é uma transição que ocorre gradualmente na língua, sendo esse o caso dos infinitivos aqui relatados. Essa variação já foi demonstrada em pesquisas empíricas [SIMÕES, 2006; COELHO *et. al.*, 2018], que atestam o processo de mudança na articulação oral com o apagamento do fonema /r/, por falantes do português do Brasil.

Isso pode evidenciar que esse sujeito já possui relativo domínio da língua oral e começa a elaborar a escrita a partir da língua falada, dado que para o imigrante o contato com a língua ocorre inicialmente pela fala em situações de interação. Essa seria uma oportunidade de o professor mediar o conhecimento do aluno, comparando a construção produzida pelo estudante com a língua escrita monitorada, possibilitando dessa maneira uma ação reflexiva em termos do uso que o aprendente faz da língua, pois, como lembra Simões (2006, p. 26), “é possível perceber que muitas confusões detectadas durante o processo do aprendizado da escrita são consequência da inobservância da realidade oral da língua, dado que a língua falada não pode ser fielmente representada pela escrita”.

Observa-se, também, o emprego adequado de outras formas gramaticais nas orações analisadas, como o pronome possessivo e os advérbios, o que demonstra, além do conhecimento da estrutura da língua portuguesa, uma expansão de seu vocabulário, por outro lado esse vocabulário ainda sofre interferência fonética, como percebido em *Portugais*, cuja transcrição, suspeita-se, é feita foneticamente pelo aluno, o que determina a imprecisão ortográfica.

Nestes textos do nível A1, verifica-se, também, inadequação quanto ao emprego de sinais gráficos, em que no primeiro inexistente pontuação e no segundo texto o aluno utiliza o ponto de interrogação em oração declarativa. Como lembra-nos Köche *et. al.* (2014, p. 111), a pontuação é um recurso importante na língua escrita, porque “contribui para tornar mais preciso o sentido do que se deseja comunicar”.

Percebe-se, quanto às convenções de sinais de pontuação, que as composições desses alunos nos diferentes níveis analisados, muitas vezes, apresentam problemas: ou pela falta de emprego, ou pelo uso inadequado. Isso traz prejuízo para a interpretação do texto escrito, em especial, na transição entre as orações ou parágrafos, o que prejudica a progressão textual, como neste caso da tabela (2), em que o aprendiz emprega ponto de interrogação em vez de ponto final, o que pode ser decorrência do pouco emprego do código escrito por eles.

Tabela 3– Textos que contemplam o nível A2 do QECR

Estudante 3	
1	Dia 23 de abril de 2019.
2	Assunto
3	[:]Qual é seu sonho?
4	<i>O meu sonho gostaria trabalhar para realiza uma vida melhor. ter o me proprio</i>
5	<i>negocios profissional pra obter uma vida melhor com minha familia.</i>
6	<i>Todos isso na Eletricidade.</i>

Fonte: transcrição do autor, texto original no Anexo G.

Passemos à análise das composições a que atribuímos o nível A2, com cinco textos descritos das tabelas de (3) a (7), em que figuram aqueles alunos que já demonstram uma apropriação maior da estrutura da língua portuguesa e cujos textos já apresentam o uso de conectores simples.

Nas composições desse nível, geralmente, os alunos se expressaram através de um parágrafo fazendo uso limitado de conectores e outros elementos coesivos, o que impossibilita, muitas vezes, uma progressão textual linear. Nota-se, de forma generalizada em A2, os seguintes fatos: repetição de termos entre as diferentes orações, talvez em decorrência do vocabulário ainda restrito, o que dificulta a referenciação e a progressão textual; emprego sintático, preferencialmente, em ordem direta com pronome pessoal na primeira pessoa do discurso, seguida de verbo no infinitivo; escrevem com correção fonética razoável, porém, não necessariamente respeitam a convenção ortográfica; evidencia-se, ainda, algumas palavras da variedade oral empregadas na escrita e o uso de poucos conectores como *pra*, *para*, *com*, *mas* e *pela*.

Os textos do nível A2, como este apresentado na tabela (3), são escritos em um parágrafo ou no máximo dois, sem muita observação quanto à forma ou marcas ortográficas de pontuação, que possibilitem a transição entre orações, ou quanto aos acentos gráficos de marcação prosódica, que podem trazer implicações quanto ao efeito de sentido. Permanecem evidentes, neste nível, algumas marcas da oralidade, como na preposição *pra*, amplamente empregada, em detrimento de outras preposições, o que pode reforçar a necessidade de um trabalho específico com a classe dos conectores.

Os falantes desse nível, entretanto, já conseguem produzir outras estruturas sintáticas, mesmo que com palavras simples, com o estabelecimento de orações indiretas por

meio daqueles poucos conectores utilizados, ou seja, já assimilam estruturas mais complexas da língua do que os do nível anterior (A1).

Tabela 4 – Textos que contemplam o nível A2 do QECR

Estudante 4	
1	Hoje è um dia especial pra mim. Pra explicar meu sonhar. <i>Meu sonho</i> è tem que
2	<i>tinho uma casa, um carro</i> na minha vida todos as coisas è complicado è dificil mas
3	eu vou <i>atraz</i> do meu sonhar.
4	<i>meu sonho</i> eu queria ter uma casa proprio, um negocio proprio. È minha realidade è
5	<i>meu sonho</i> .
6	e depois tem que tem <i>Jesus</i> na minha vida. <i>Boa noite</i> .

Fonte: transcrição do autor, texto original no Anexo H.

Na tabela (4), verifica-se muitas repetições da estrutura *Meu sonho*, e essa é a estratégia utilizada pelo aluno para a transição entre as frases e para a progressão do texto, o aluno expressa, ainda, marcas culturais de tradição religiosa (*Jesus*) e de cordialidade (*Boa noite*). A composição está voltada ao eu discursivo, trazendo a ideia de ter, conquistar, em termos de posse (uma casa, um carro), parece inclusive demonstrar o interesse em adquirir bens que já possuiu no passado *tem que tinha*, e das dificuldades a serem superadas; e essa é a progressão que podemos observar no texto, uma progressão que se realiza em termos cognitivos, porém, no segundo parágrafo, a progressão é interrompida por uma ruptura textual que ocorre entre [*eu queria ter*] e [*é minha realidade*] o que torna o texto contraditório, situação já prevista pelos descritores do Quadro ao apresentar a “possibilidade de rupturas e incompreensões frequentes” (QECR, 2001).

A realização verbal, neste texto, já nos revela uma progressão em termos de variação dos tempos verbais, com estruturas empregadas no presente *vou, tem*; no pretérito imperfeito *tem que tinha* [ter o que tinha] e *eu queria*, além de formas infinitivas, ainda que falhe nas concordâncias.

Como em outras composições, apresenta alguns empregos de recursos da língua oral que traz para a escrita, pois o aluno ainda está se apropriando das formas gráficas da língua monitorada padrão. E isso reflete, por exemplo, na acentuação gráfica, em que se observa neste texto primeiramente uma ocorrência de acento grave em [è] que não encontra aplicação em língua portuguesa, o que pode ser uma evidência da interferência da língua francesa.

Uma segunda ocorrência se trata do não emprego de acento tônico e de acento gráfico como nos vocábulos [*proprio*] e [*negocio*], imprecisão percebida em muitas redações desses alunos. Destaca-se a importância de se trabalhar acentuação gráfica com esses alunos, pois como expresso no segundo exemplo a acentuação trata-se da oposição entre os signos [*negocio*] e [*negócio*], ou seja, o emprego do acento é elemento para compreensão de certos sentidos que talvez não sejam depreendidos apenas do contexto em determinados enunciados, o que reveste de importância a assimilação deste conhecimento por esses alunos (SIMÕES, 2006).

Tabela 5– Textos que contemplam o nível A2 do QECR

Estudante 5	
1	O meu sonho é <i>retornar</i> como uma grande técnico enfermagem pela <i>cuidar</i> as
2	peçoas doenças do mundo. Mais pela <i>realisar</i> meu sonho tem que <i>procurar escolar</i>
3	boa, <i>estudar</i> duro.

Fonte: transcrição do autor, texto original no Anexo I.

Na tabela (5), temos o emprego de formas infinitivas em todos os segmentos frasais, e, como já visto, esta é uma estratégia para a aproximação entre línguas, quando o falante ainda não possui um bom domínio da estrutura da língua-alvo. Já na forma gramatical *realisar*, temos o emprego do grafema [s], quando o esperado seria [z], ocorrência semelhante quando no texto do aluno 4, é grafada a palavra [*atrax*]. Essa alteração pode estar associada a correspondência entre som e escrita alfabética e, no caso em tela, de uma relação não estável, que se caracteriza pelo emprego de um fonema que pode ter distintas representações gráficas, isto é, na grafia flutuante de /s/. Assim, configura-se uma alofonia em que essa variação não traz interferência ao signo linguístico; não provoca problema na comunicação, não muda o significado contextual, tendo apenas efeito fonético, acarretando, por último, em imprecisão gráfica.

Estas alterações gráficas como as de /s/ são um problema recorrente na ortografia, mesmo de falantes nativos do português o que pode caracterizar “a influência de formas gráficas conhecidas sobre as desconhecidas ou da não-familiaridade gráfica com tais formas [...]” em que a correção passa necessariamente pelo aperfeiçoamento e reforço de habilidades de leitura, interpretação e produção textual (SIMÕES, 2006).

Tabela 6– Textos que contemplam o nível A2 do QECR

Estudante 6	
1	O meu sonho é...
2	Meu objetivo na minha vida eu quero fazer <i>um pessoa com respeito</i> e trabalhar para
3	<i>ajoudar</i> o meu filho <i>quando</i> ele quer uma coisa. E dar pra ele educacão normal.

Fonte: transcrição do autor, texto original no Anexo J.

O texto da tabela (6) apresenta também imprecisão ortográfica, como nos textos anteriores, todavia, da mesma forma, respeita a ordem fonética da palavra. Nota-se uma imprecisão pragmática no discurso em que o sujeito discursivo parece falar de si, mas refere outra pessoa um ele [*em fazer uma pessoa com respeito*] o que traz imprecisão ao texto.

Em **ajoudar* (ajudar) temos na palavra uma inserção da vogal [o] em que /u/ passa a condição de glide, o que pode se tratar do fenômeno da ditongação; esta inclusão da vogal pode estar relacionada, talvez, a uma interferência da língua francesa em que o estudante está construindo este segmento a semelhança de “ajout(er) (adicionar, acrescentar); ajourner (adiar, protelar); trouver (encontrar, pensar, acreditar)”, ou seja, um segmento produtivo em verbos do francês como nesses exemplos.

Como lembra Cagliari (2002, p. 28), ao comentar o julgamento de uma pessoa que se encontra frente a uma língua que não é a sua de origem “quando ela desconhece o funcionamento do sistema fonológico dessa língua, sua tendência é julgar o que encontra em função do sistema fonológico de sua própria língua”, e isso, talvez, responda a algumas construções percebidas na escrita desses estudantes, oriundas de interferências da sua língua de origem ou escolar, o que poderá ser verificado em estudos futuros.

Tabela 7– Textos que contemplam o nível A2 do QECR

Estudante 7	
1	Meu sonho é aprender muitos <i>cuesas la no Brasil</i> para trabalhar como encanador
2	para fazer dinheiro e para fazer meu empresa[r].

Fonte: transcrição do autor, texto original no Anexo K

Na tabela (7), temos a reiteração de estruturas apresentadas no nível A2, com frase em ordem direta e uso de preposições e verbos no infinitivo. Imprecisão da ortografia, todavia com respeito à ordem fonética das palavras. Temos, ainda, uma monotongação em *dinhero*,

com a omissão do grafema [i] em que o ditongo, neste caso decrescente, passa a ser produzido com uma única vogal (SILVA, 2011). Desperta atenção, também, o emprego da forma dêitica catafórica em *la* [em *aprender muitos cuesas la no Brasil*], o que causa uma ruptura semântica, visto que o advérbio de lugar esperado seria *aqui*.

Quanto ao emprego de infinitivo, situação expressa nos três conjuntos textuais que analisamos (A1, A2 e B1), pode tratar-se do fenômeno sociolinguístico relacionado ao uso de línguas aproximativas, em que se teoriza em torno do emprego da estrutura pronome mais infinitivo como estratégia para criar uma língua veicular.

Tabela 8 – Textos que contemplam o nível A2 do QECR

Estudante 8
Dia 23 de abril de 2019.
1 O meu sonho de minha vida, eu preciso minha vida melhor, porque eu gosto de
2 Medsina, mas, eu não tenho oportunidade pra aprende isso, i depois primeiro vez
3 eu vem aqui brazil, eu disse Deus eu preciso uma trabalha pra ajuda minha família,
4 meu amigo. Obrigado!

Fonte: transcrição do autor, texto original no Anexo L

O texto da tabela (8) apresenta como característica as marcas pragmáticas de relação social (amigo, família) e de cordialidade (obrigado). Nota-se, apesar de uma organização formal mais adequada, a reiteração de transcrição ortográfica que tomam por base uma realização fonética, que prevalece para a forma escrita [*Medsina; brazil*] com a repetição do fonema /s/ com grafia flutuante, como já visto em casos anteriores. Na ocorrência *Medsina*, temos, ainda, outro fenômeno que pode representar a síncope, ou seja, supressão de um fonema no interior de uma palavra com simplificação silábica de [ci].

Essa composição demonstra, ainda, uma apropriação do aluno em termos de emprego da estrutura do português, pois, na maioria das sentenças, realiza a concordância do verbo, além do emprego de conectores variados. O uso destes encadeadores: preposições, conjunções e advérbios [*mas, porque, de, mas, pra, i[e]*] possibilitam a progressão textual, além do emprego de palavras nominais que demonstram, grosso modo, uma expansão do vocabulário.

Outras ocorrências fonéticas também acabam sendo perceptíveis em textos desses alunos, em que surgem inadequações ortográficas oriundas do português falado, como no emprego das palavras: *dinhero; siginte; feção*, o que remete a fenômenos fonéticos e fonológicos, como o da monotongação em que temos o apagamento de uma semivogal em

ditongos, e isto é o verificado nos exemplos trazidos: *fejão* [e] por feijão [ei], e, anteriormente, em *dinhero* [e] por dinheiro [ei]. Como esclarece Simões (2006, p. 51), a monotongação “[...] em última análise, é um simplificador da estrutura da sílaba, visto que reduz o número de fonemas e, por conseguinte, resgata [...] o padrão cV (consoante + vogal) que é, via de regra, o eleito pelos métodos para início do letramento após o domínio das vogais”, e isso é o que parece ocorrer com certa frequência na composição desses alunos.

Apesar desses fenômenos fonéticos, como a monotongação, a síncope e a difusão lexical serem produtivos no português brasileiro, nota-se que acabam estes estudantes trazendo-os para a produção escrita, o que demonstra, em tese, que o modelo inicial de grafia sofre interferência do modelo fonético, o que merece atenção do educador, porque podem acarretar estigmatização social.

Tabela 9 – Textos que contemplam o nível B1 do QECR

Estudante 9	
	O meu sonho é...
1	Boa noite, Eu [...] verdade que <i>quando</i> eu estava ciriança eu sempre [sonha] sonhar
2	para fazer Hacking. Mas <i>pra</i> motivo boa. O que Hacking? Hacking e uma coisa que
3	<i>noss</i> entra systema de computador. Se <i>noss</i> entra por motivo boa isso e cracking ou
4	se <i>noss</i> entra por motivo ruim isso e Haccking.
5	Eu saber de fazer Hacking. Eu já fizerou muitas vece. E muito é websites de
6	instituições. Por tira informações por mim ou por outro pessoas. Mas eu [cobrei]
7	cobrar [dinero] dinheiro por fazer esse coisas.
8	Mas eu qero estuda mais por aprendi mais. É eu qero por aprendi mais, É eu qero
9	meu nome em numero um sobre Hacking.

Fonte: transcrição do autor, texto original no Anexo M.

Realizamos, a partir da tabela (9), a análise das composições que classificamos como de nível B1, em um total de quatro composições. Nesses textos, os autores escrevem com maior clareza e precisão, ainda que apresentem problemas gramaticais de toda ordem. Porém, é observado o emprego de estruturas mais complexas da língua; progressão semântica e o uso mais elaborado de elementos linguísticos. Os textos desse nível são construídos de tal forma que conseguimos acompanhar a linha de raciocínio do escrevente de forma inteligível, ou seja, com maior clareza daquilo que o enunciador deseja comunicar.

A ordem pragmática pode ser observada na disposição e melhor organização do texto, escrito em dois ou mais parágrafos, com melhor emprego da pontuação, o que permite

ao leitor acompanhar a transição entre frases e períodos, mesmo que ainda se observe a repetição de alguns termos entre as sequências frásicas. Em uma das composições o aluno utiliza como estratégia de avanço, após os parágrafos iniciais, a progressão por tópicos, ou seja, outra forma de elaborar o texto com diversificação de gêneros textuais.

Assim, o texto da tabela (9) é visivelmente mais elaborado, com uma progressão temática que alterna entre informação dada e nova de forma lógica e progressiva. Existe, nesse nível, uma expansão do emprego léxico, por exemplo, esse redator emprega pronomes pessoais, oblíquos e demonstrativos, há o uso de diferentes tempos verbais. No aspecto ortográfico, observa-se alguma imprecisão que remete novamente à transcrição fonética, o que se mostra na grafia das palavras *quando*, *noss* e *qero*, que remetem aos fenômenos já estudados da monotongação e da substituição. Apresenta, também, marcas culturais, como na forma de cordialidade e expressões da área de informática, construindo um texto mais coerente em termos do assunto que lhe é familiar e de manifesto interesse, o que já está previsto em termos de parâmetros do QECR (2001) e, em razão do tema, notam-se interferências e empréstimos da língua inglesa como em *systema* e *websites*.

Na ordem sintática, existe alternância de orações diretas e indiretas, com emprego de diversos conectores, sendo o texto melhor estruturado, o que confere uma boa organização à composição, situações que se coadunam com o que é previsto em termos de descritores no QECR.

Tabela 10 – Textos que contemplam o nível B1 do QECR

Estudante 10	
	O meu sonho
1	Meu sonho é o siginte. Ja eu sou tecnico em edificacão no Haiti, com um diploma e
2	eu sou tecnico em <i>jadinheria</i> . eu tenho um <i>plam</i> para estudar Logistica o
3	Administracão das Empreza. Quando eu tivè os <i>conecimiento</i> e as experiencias
4	necessarias vou aplicar asi
5	1- uma <i>Constructora</i> no Haiti com as experiencias que eu tivè aqui no Brazil muito
6	grande [;]
7	2 – Cultiva de feijão, embalagem, exportacão da <i>produ[c]tos</i> agrícolas
8	3 – Negocios
9	4 – <i>Mentener</i> minha familia juntadar
10	5. Ajudar as pessoas que precisar e que procura ajudar
11	6 - dar [o]as <i>connocimento</i> par os ilhos e filhas par a familia fica milionaria[.]

O autor deste texto utiliza expressões que podem referir o fenômeno da interferência entre línguas. Todavia, diferente do que se esperaria, essa interferência não ocorre do crioulo para o português. Com relação à acentuação das palavras traz marca do francês, língua oficial do Haiti, como em: *Emprezà* e *tivè* em que utiliza o acento grave em casos diversos daquele que se emprega essa marca em português brasileiro (o que também é perceptível em textos de outros alunos). Contudo, o que torna o fenômeno mais evidente é o emprego de termos da língua espanhola (*conecimiento* [conecimiento]; *mentener* [mantener]; *productos* [produtos]; *constructora*; *jardinheria* [jardineria]; *o* [ou]), o que pode ser explicado, talvez, pelo fato de muitos imigrantes haitianos terem sido alfabetizados também nessa língua em regiões limítrofes entre o Haiti e a República Dominicana, aspecto já relatado na literatura sobre essa imigração (ZAMBERLAM; UEBEL e RÜCKERT).

O plurilinguismo, neste caso, torna-se evidente, pela interferência resultante da proximidade entre as línguas espanhola e portuguesa o que, conforme Martins (2003), pode facilitar e agilizar a assimilação da língua portuguesa pelo imigrante hispano-falante que utiliza o espanhol como ponto de referência, em razão da semelhança da estrutura interlínguas. Entretanto, se por um lado essa influência é positiva, porque permite o avanço mais rápido em direção à língua-alvo, por outro, pode acarretar maior suscetibilidade ao cometimento de desvios linguísticos, como as falsas associações de sentido, bem como a possibilidade de o estudante não superar a interlíngua em direção a uma apropriação completa da língua-alvo.

Essa composição apresenta, também, uma progressão textual lógico-gramatical estruturada, fazendo o texto avançar a partir do relato das experiências formativas do escritor para seus projetos futuros, alternando entre uma descrição narrativa e uma enumeração tópica. Observa-se, no entanto, que o aprendiz já possui um vocabulário mais amplo, mas ainda com interferência fonética na escrita, sendo que a imprecisão vocabular observada ocorre, em grande parte, pela interferência da língua espanhola. Além disso, observa-se maior utilização de pronomes (pessoal, relativo e possessivo), com predominância do *eu* discursivo; o uso de diferentes formas verbais em modo e tempo variados; a diversificação lexical com relativa observância da ordem morfológica, como no emprego de marcadores de número, gênero e desinência verbal.

A composição, quanto aos aspectos pragmáticos, possui ordem formal e progressão tópica, ou seja, apresenta-se na forma de discurso estruturado. Apesar do fenômeno sociolinguístico da interferência, este aluno já demonstra um amplo conhecimento das estruturas gramaticais da língua portuguesa.

Tabela 11– Textos que contemplam o nível B1 do QECR

Estudante 11	
O meu sonho	
1	quando eu <i>era</i> criança eu <i>estudava</i> . Eu gostei muito trabalhar com pedreiro e por
2	isso eu <i>aprendi</i> no Haiti a primeira serviso eu <i>consigeu</i> aqui é construção civil
3	agora não da mais eu <i>quiere</i> saber uma escola proffessional para <i>aprender</i> mais.
4	[P]ara trabalhar mas com pedreiro.
5	O meu sonho é servir a Jesus porque Jesus é muito importante na minha vida. Mas
6	eu quiero viver com a saude sem saude não adianta acabou meu sonho.

Fonte: transcrição do autor, texto original no Anexo O

Na tabela (11), temos novamente interferência na escrita ortográfica, com ocorrências já tratadas relativas a situações fonéticas. Destaca-se, nesse texto, a progressão do tema que ocorre pelo emprego verbal, com a transição do passado para o presente, reforçada pelo emprego do dêitico *agora*. Apesar de ser um texto curto, encontra-se bem estruturado em sua apresentação gráfica, na qual o aprendiz se utiliza de um bom número de elementos linguísticos.

Vê-se, também, o emprego de consoantes duplas em *aprender*; *proffessional*; *aprendi*, o que pode sinalizar uma interferência, visto que em LP não fazemos mais emprego de consoantes duplas como nestes casos, em que a letra dobrada é pronunciada apenas uma vez, sendo que, por outro lado, o emprego dessas consoantes encontram aplicação em línguas como o francês e o italiano; fenômeno também presente no emprego da expressão *quiere*, oriunda do espanhol.

Tabela 12 – Textos que contemplam o nível B1 do QECR

Estudante 12	
Qual é o seu sonho?	
1	O meu sonho é ter uma vida melhor contrario a minha vida pasada. tenho tudo o
2	que <i>agente</i> precisa para viver neste mundo. O meu sonho é também lutar <i>pra</i> não
3	deixe as minhas filhas viver o pior que eu já viver quando eu <i>tava</i> criança. Se que
4	significa que o meu sonho é sempre viver com prazer, paz e com o amor de Deus.

Fonte: transcrição do autor, texto original no Anexo P.

Nesse texto da tabela (12), temos novamente alguns dos problemas trazidos pelas redações anteriores, predominância do conjunto apresentado até aqui, com elementos

gramaticais variados. Evidencia-se marcas de oralidade grafadas no texto como no emprego de *agente* na posição de pronome, essa construção pode se tratar de fenômeno variável da expressão pronominal, com *agente* [a gente] na função pronome, como referência determinada eu + alguém, construção que vem se tornando produtiva em língua portuguesa. Essa forma é empregada, neste caso, em alternância ao pronome nós, o que seria perceptível pela substituição pronominal.

Além dessa ocorrência, traz outras marcas da oralidade, como na redução da preposição *pra* [para] e na eliminação ou apagamento, com a supressão de um segmento da forma básica de um morfema, como na redução verbal em *tava* [estava], fenômenos fonéticos/morfológicos afetos à variação linguística, contudo não prejudicando a progressão textual.

Outra situação a ser observada trata-se do reconhecimento pelos alunos do fonema /s/ em distintos vocábulos e contextos, expresso, nesta composição, na grafia da palavra *pasada* (passada); mas de emprego distinto em outras produções desses alunos como em: *asunto* / *medisina* / *serviço*. Por ser um dos fonemas mais produtivos em português, isso lhe confere alto nível de dificuldade no emprego ortográfico, dado que o som /s/ tem muitas formas gráficas possíveis. Para solucionar tal dificuldade em /s/, conforme observado por Simões (2006), acabam os aprendizes assumindo uma correspondência biunívoca entre fonema e letra /s/ = [s], e isso é o que se verifica na grande maioria de nosso corpus.

Ainda, mostra-nos o autor um vocabulário variado, suficiente para exprimir seu pensamento de forma clara. O emprego gramatical demonstra razoável correção das formas linguísticas, com emprego, inclusive, do pronome relativo, para estabelecer a relação entre as orações, o que demonstra maior conhecimento da estrutura do português. Observa-se, ainda, a concordância número pessoal na maioria dos sintagmas nominais empregados. Existe alguma dificuldade no emprego das conjugações verbais, porém, há uma tentativa de diversificar o seu uso, além de alguma imprecisão no uso de conectores, o que não interfere no que quer comunicar.

Para concluir esta seção, observamos que os textos produzidos por esses alunos podem contribuir com o professor para a propositura de estudos comparativos da variedade oral com a variedade escrita, demonstrando a aplicabilidade das variações em contextos e domínios específicos de uso da língua, uma forma diferenciada de conduzir os estudos linguísticos das práticas tradicionais. Permitem, ainda, visualizar problemas específicos voltados a questões convencionais da escrita, o que sugere a necessidade de um trabalho voltado ao letramento e, por outro lado, visualizamos também problemas de ordem textual,

mais relacionado ao controle gramatical, tanto no emprego convencional de elementos linguísticos quanto na produção de sentido, o que remete a possibilidade de se trabalhar em termos de gêneros textuais. Contudo é manifesto nos diferentes níveis aqui observados, com o auxílio dos descritores do QECR (2001), que os alunos imigrantes estão, paulatinamente, se apropriando das estruturas da língua portuguesa.

Concluída a análise dos textos, passamos a propor algumas estratégias para o ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento.

4.2.6 ALGUMAS ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS: (RE)PENSAR O ENSINO DE LÍNGUA COMO PLA

Nesta seção, a partir dos pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, das observações de aulas do curso *Língua Portuguesa como Passaporte para a Cidadania* e da análise de produções textuais de alunos imigrantes, evidencia-se a necessidade de se pensar a língua em termos de sua função social, em que se constitui como o mais importante elemento de interação e de integração para o imigrante. No caso deste estudo, defende-se que o ensino de PLA tenha por objetivo aulas de português que permitam aos alunos imigrantes desenvolver conhecimento e competências gramatical, social e cultural na língua e na cultura alvo.

Em vista disso, entendemos que o ensino e a aprendizagem podem ser adaptados a essa finalidade, em especial, que leve em conta as demandas dos próprios estudantes, com propostas de ensino voltadas a situações em que acontece a interação na/pela língua e, a partir desses domínios, elaborar aulas que possibilitem desenvolver capacidades e habilidades de produção e recepção de textos, oralidade e escrita, o que pressupõe organizar conteúdos para esses fins.

Procuramos, para tanto, a partir das produções textuais de alunos imigrantes e das observações de aula, ver como esses alunos estão assimilando elementos linguísticos, culturais e pragmáticos da língua portuguesa, para que, a partir das dificuldades mais aparentes, pudéssemos esboçar estratégias de ensino para a leitura, a oralidade e a escrita, é o que faremos a partir daqui.

Quanto ao tema leitura, verificou-se que os alunos são expostos a essa prática, entretanto, nem todos possuem proficiência na língua para executar atividades dessa natureza, provavelmente, por ainda não terem se apropriado da estrutura do português. Outros, por sua vez, demonstram receio de se manifestar em público, talvez, em razão da própria insegurança

com relação ao uso da língua portuguesa. Assim, um planejamento de aula poderá prever como estratégia a leitura monitorada pelo educador ou, mesmo, por um aluno mais proficiente, que possa mediar a interpretação do texto feita pelos demais colegas; seria interessante que a primeira leitura de um texto fosse feita em voz alta, para que o estudante se inteire da expressividade oral da língua, sendo esta outra forma que ele terá para internalizá-la, acostumando-se a ouvir em português. Isso é necessário, porque alunos do curso básico I, por exemplo, demonstraram pouca apropriação da língua oral e escrita, inclusive com dificuldade em interagir com a própria docente.

A seleção dos textos é outra estratégia a ser pensada, porque textos didáticos se mostraram pouco amigáveis à interpretação desses alunos, trazendo situações que geram incompreensão para eles. Tal situação poderia ser superada com uma seleção orientada à prática diária do imigrante em situações de interação com outros falantes da língua, por exemplo, ser orientados à localização espacial na cidade em que vivem; a leitura de cartazes informacionais, panfletos de ofertas ou textos jornalísticos, como classificados, vagas de emprego, aluguel de imóveis, com certeza, situações que despertem interesse imediato para a leitura.

Outro aspecto é o tamanho da composição, há de se considerar inicialmente o uso de textos curtos, que facilitem a leitura e possibilitem maior participação dos alunos, bem como apresentar-lhes diferentes gêneros textuais, que sejam pensados em termos de quanto compreensíveis são para esses aprendentes, tomados em grau de dificuldade, isso enriqueceria a apreensão de estruturas da LP, diversificando as atividades de compreensão e interpretação, evitando, num primeiro momento, expor o aluno a textos didáticos que ainda parecem ser mais difíceis de compreender. Outra estratégia seria possibilitar maior interação oral desses imigrantes com a língua portuguesa, o que poderia ser feito por meio do contato com falantes nativos, ou, mesmo, com maior do tempo de aula.

Consoante à necessidade de incentivar os alunos a se comunicarem em língua portuguesa, reforçando-se o processo de interlocução em sala de aula, nota-se que, frequentemente, fazem uso de sua língua materna, para se comunicarem entre eles. Compreendemos que, mesmo que eventualmente precisem do apoio da primeira língua, tal situação desfavorece o aprendizado do português. Ainda sobre a oralidade, verifica-se que a aprendizagem da língua para o imigrante acontece primordialmente pela fala espontânea, e determinados fatos de fala são perceptíveis em português, como a tonicidade baixa, imprecisão fonética, sotaque carregado, inibição no falar, é dizer, elementos que demonstram insegurança linguística.

Estratégias para a correção disso podem ser postuladas no sentido de incentivar a capacidade deles se expressarem em público; promover uma pauta de intervenção orientada para situações de expressividade, como resolver exercícios ou incentivar a leitura em voz alta; promover aulas com emprego de vídeos relacionados a textos autênticos, como em discursos, entrevistas etc.; criar situações de produção de diálogo entre alunos e falantes nativos, conforme sugerido por um dos alunos.

Quanto às produções escritas, essas se mostraram uma possibilidade ímpar de trabalhar a língua, pois são reveladoras das dificuldades que o aluno apresenta, sejam gramaticais ou socioculturais, e muitas das imprecisões que se percebe no texto escrito decorrem de uma tentativa de os alunos reproduzirem graficamente a estrutura que já assimilaram na variedade oral. Logo, podem ser orientadas estratégias tanto de letramento, quanto de análise da estrutura formal e linguística da produção discursiva desses alunos, o que remete ao trabalho com os gêneros textuais, e compreender as motivações e escolhas discursivas desses falantes. Em que pese a aprendizagem da escrita não ser uma emergência para o falante imigrante, não podemos ignorar sua importância, porque será exigida em determinadas situações e contextos, seja no preenchimento de uma ficha de emprego, seja em uma situação laboral, seja na busca de um direito etc.

Assim, a partir das dificuldades apresentadas nas produções textuais analisadas, poder-se-ia ter em conta diferentes estratégias que levassem o aluno à reflexão do próprio texto escrito, naquilo que Bagno (2002) chama de reflexão-uso-reflexão. Nesse sentido, possibilitar a reescrita dos textos é uma ação assertiva, já que permite ao aluno reelaborar a ideia inicial que possui da língua e, dessa forma, internalizar, gradativamente, suas estruturas. Outra estratégia, a partir do que se identificou, seria demonstrar aos aprendentes algumas convenções sobre a escrita de textos em termos pragmáticos como: planejar o texto; demonstrar para qual finalidade será escrito, para quem será escrito, como argumentar, como formatar o texto de acordo com as diferentes tipologias (carta, bilhete, cartão postal, e-mail etc.).

Sobre aquelas composições dos alunos, ainda seria importante refletir a substituição de vocábulos por termos sinônimos, de forma que pudessem conhecer outras palavras, enriquecendo o vocabulário deles, de forma que permitisse, por exemplo, a progressão textual por substituição do referente, isso poderia melhorar a composição textual em termos de coesão e de coerência, e também ampliar o léxico, o que evoca estratégias de leitura. Em termos de produção textual, evidenciou-se a necessidade de uma estratégia de ensino que trabalhe com conectores, uma vez que é evidente o desconhecimento desses aprendizes

quanto ao uso desses elementos, os quais cumprem importante função textual, seja sintaticamente ao ligar palavras, ou como localizadores espaciais, ou na função discursiva ao permitir a organização textual e o acréscimo de informações. Outra ação necessária na escrita do texto é realçar a necessidade de se evitar o uso de estruturas ou palavras repetidas, para fins de coesão, o que foi possível perceber nas diferentes produções analisadas, outra forma de também se trabalhar a expansão do léxico.

Quanto aos aspectos gramaticais, na análise das composições, é imprescindível o reforço de aspectos fonéticos e fonológicos por diversas razões. Algumas das situações mais salientes foram a transcrição fonética de palavras para a escrita ortográfica, o que gera imprecisão na escrita, talvez, isso implique estratégias de reforço por parte do educador em demonstrar a realização oral da língua, comparada à realização escrita, ou a apreensão vocabular, com o emprego de substituição de palavras do texto com o uso de um dicionário. Talvez essas providências pudessem contribuir para corrigir alguns dos fenômenos fonéticos verificados como a síncope, a monotongação ou a difusão lexical.

Outra medida seria demonstrar algumas situações de variabilidade da língua entre estruturas da modalidade oral, empregadas pelos estudantes na escrita, como reduções de preposições, uso pronominal de *a gente*; a interferência de palavras ou grafia estrangeira, fenômenos amplamente estudados pela sociolinguística que, para além de uma situação de emprego gramatical, podem levar à estigmatização social. No campo semântico, pode se trabalhar com os alunos o sentido das palavras, porque, frequentemente, trazem dúvidas sobre o significado expressivo de palavras, em especial, quanto ao uso de metáforas e de estruturas cristalizadas da língua que podem assumir sentido cultural distinto.

Para concluir, trazemos algumas considerações de emprego geral, que podem ser tomadas como estratégias prévias e que podem interferir na ação educativa, são elas: o emprego de textos autênticos (jornais, revistas, formulários de emprego, preenchimento de cadastro, elaboração de currículo etc.), ou seja, materiais linguísticos que privilegiem a língua em uso e tratem de questões do dia a dia desses sujeitos, garantindo-se maior engajamento desses alunos, o que pode permitir intervenções em domínios específicos, por exemplo, mais voltados a busca de emprego ou na procura de serviços público como de saúde e de assistência social.

A adoção de textos autênticos é importante, pois permite ao aluno vivenciar o uso da língua em situações menos artificiais, diferente da adoção do texto didático, voltado mais para questões estruturais da gramática do que para o uso funcional da linguagem.

Poder-se-ia, também, trabalhar a formulação de materiais autênticos, isto é, mais voltados as situações e necessidades linguísticas dessa imigração, pois sabe-se da dificuldade de se contar com materiais próprios na modalidade de PLA, considerando que o material existente, geralmente, é voltado ao ensino de LE. Para aqueles alunos que de fato querem/precisam aprender a língua portuguesa, seria importante ter meios para continuar seus estudos, para além do espaço da sala de aula. O preparo desses materiais pode auxiliar em termos de maior tempo de exposição do estudante à língua, permitindo, ainda, estudos individualizados, além de serem adaptados a situações reais, ao contexto que vivenciam nas comunidades de acolhimento.

É necessário, ainda, ter-se em conta as estratégias interculturais, aquelas que são necessárias ao aluno para compreender situações relacionadas ao contexto social e às particularidades da comunidade em que se encontra em situação de imersão na língua e na cultura. Como viu-se muitas situações de interação discursiva requerem conhecer o contexto cultural em que a língua circula. Assim, quanto ao desenvolvimento de estratégias nesse campo, poderia ser fomentada pelo educador a competência intercultural dos alunos, proporcionando, por exemplo, momentos para que escrevam sobre os hábitos e costumes de sua cultura de origem em relação à cultura brasileira, o que poderá permitir que reflitam sobre as diferenças e as possíveis semelhanças dessas.

Em vista da dimensão cultural, outra medida seria pensar um trabalho interdisciplinar, que se aborde diferentes saberes e conhecimentos como: elementos da cultura regional, da história e da geografia, isso, com certeza, diversificaria os conhecimentos do aluno em termos dos falares e das distinções culturais do povo brasileiro, como se pode verificar na prática de aula daquele curso, contribuindo-se para adoção de outras estratégias linguísticas. Uma última estratégia poderia ser a promoção de espaços de interculturalidade, mediada pela interação com obras de arte ou espaços diversos, por exemplo, destinar uma aula para visitar museus, centros culturais, universidades, instituições de governança local, ou seja, outros lugares de mediação do conhecimento cultural e científico da comunidade de acolhimento.

Reforçamos, também, a necessidade de diagnóstico prévio da proficiência e fluência desses alunos na língua-alvo, porque disso decorre a tomada de decisão quanto às estratégias a serem utilizadas para o avanço do aluno em termos de níveis de aprendizagem, bem como de formulação de conteúdos e preparo de materiais.

O conjunto de estratégias propostas nesta seção decorrem das observações realizadas durante esta pesquisa, em que se percebeu que o ensino disponibilizado a esses alunos acaba

ficando restrito ao tempo, ao espaço e as práticas que vivenciam em sala de aula. Assim, as ações educativas precisam estar voltadas para aquilo que é emergencial no dia a dia desses imigrantes, com o desenvolvimento de habilidades referentes à oralidade, à escrita e à interação em domínios específicos.

O fato de alunos com níveis de proficiência díspares frequentarem uma mesma sala de aula pode implicar em situações como: a não compreensão de conteúdos por aqueles em um patamar inferior; a limitação de novas aprendizagens por parte dos alunos de nível mais avançado; ou o professor pensar a ação educativa de forma homogênea para uma turma que é diversa, isso impacta na escolha e na complexidade de tarefas e na impossibilidade do aprendiz cumprir todas as atividades previstas. Soma-se a tudo isso a impossibilidade de avaliar a progressão da aprendizagem do aluno de forma clara.

Por fim, a maneira de executar estratégias de ensino passa pela postura do educador, necessário, então, que o profissional procure aperfeiçoar seus conhecimentos teóricos, especialmente em pesquisa, para o entendimento dos fenômenos linguísticos, a fim de que possa refletir como os aspectos linguísticos, sociointeracionais e interculturais são colocados em jogo no ensino e na realização linguística dos alunos imigrantes e, a partir disso, possa desenvolver sua prática a partir da compreensão das necessidades do aprendente em termos de níveis de aprendizagem.

Esse conjunto de propostas apresentado não se impõe de forma prescritiva, nossa intenção é fomentar o pensamento crítico e, assim, contribuir para o estudo científico em português como língua de acolhimento. Ao propormos essas ações, tivemos em foco às necessidades linguísticas e culturais daqueles alunos imigrantes observadas em aula, procurando demonstrar estratégias capazes de colaborar para o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e, na medida do possível, atender à necessidade mais precíua desses sujeitos: o aprendizado da língua portuguesa como elemento de integração à vida social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falarmos em migração é falarmos sobre a própria história da humanidade, na qual deslocamentos de pessoas sempre ocorreram por diferentes razões. Por meio do fenômeno migratório, o homem desbravou continentes, estabeleceu novas sociedades, colocou em contato diferentes culturas e erigiu nações. Logo, pensarmos em migração é termos em conta um amplo campo de relações culturais, sociais, econômicas, políticas e, também, linguísticas, relações essas que se tornam cada vez mais complexas à medida que as sociedades evoluem.

Tendo em conta essas relações, com o passar do tempo, estabeleceram-se fronteiras geográficas e políticas no mundo o que, na prática, impôs restrições ao ato humano de se deslocar, pois, dissociada de uma condição natural, emergem outras questões de poder.

Em razão disso, ao longo dos séculos, há tratamento diverso à questão da imigração, isto é, da fixação do homem em um espaço diferente daquele de seu nascimento. Se por muito tempo a lógica da ocupação e do povoamento fomentou o enraizamento dos indivíduos em outros locais, o que de certa forma era valorado como uma situação positiva, por outro, o advento dos Estados nacionais inverteu essa lógica, sobretudo na contemporaneidade, pois serão outras as preocupações dos governos, em especial, a partir do período da Segunda Guerra Mundial, em que a emergência das crises sociais e humanitárias, além das questões econômicas, passou a condicionar as situações de imigração alçando-a, muitas vezes, a condição de problema nacional.

Nesse contexto de crise é que temos as novas ondas de imigrantes, é dizer, deslocamentos de grandes contingentes populacionais cujas características preponderantes são a miséria econômica, os falares diversos, o pluralismo religioso, o tom da pele, ou seja, uma ampla diversidade cultural o que, aliada aos discursos de ódio e intolerância, bem como à ação restritiva de muitos governos a torna um fato complexo.

Dessa maneira, tanto para o imigrante que busca outra condição de vida afastada de seu *habitus*, que são formas diferentes de perceber o mundo social e como reagir a ele, nos termos de Bourdieu (1998), quanto para as comunidades que os acolhem, há uma intensa *negociação cultural* que, para Cuche (2002), relaciona-se a reconhecer e aceitar mutuamente as diferenças entre culturas, sendo esse o primeiro passo para se integrar essas pessoas à nossa sociedade e ao nosso modo de vida e, como vimos, essa integração passa na maioria das vezes pelo ensino e pela aprendizagem da língua e da cultura autóctone.

É, pois, desse interesse pelo ensino e pela aprendizagem da língua portuguesa como língua de acolhimento a imigrantes que justificamos o objeto e a relevância social desta

pesquisa. Porque, para esses sujeitos, apreender a língua e a cultura do povo que os recebe é uma questão de sobrevivência; é o que os possibilita serem alçados à condição de cidadãos; é o que os torna sujeitos demandantes de direitos e responsabilidades; é o que permite que interajam comunicativamente com os falantes nativos, em suma, é o que os possibilita se colocarem no mundo e para o mundo. Diante disso, postulamos que a teoria sociolinguística e o desenvolvimento de competências pudessem colaborar com esse processo, pois o ensino de língua como língua de acolhimento pressupõe relações linguísticas, sociointeracionais e interculturais, elementos que estão presentes no contexto de alunos imigrantes.

Dessa forma, com o objetivo de colaborar com esse processo, o problema de pesquisa lançado foi: *Quais aspectos da língua portuguesa deveriam ser priorizados no ensino dessa língua a imigrantes, a fim de colaborar para sua integração nas comunidades de acolhimento?*

Essa questão guiou nosso objetivo geral que foi o de investigar como tem sido realizada a prática de ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes, amparadas em estudos teóricos e práticos da língua. Tínhamos, por hipótese, que a prática de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa em situação de acolhimento possibilitaria antever elementos da teoria (socio)linguística e da competência comunicativa e, a partir disso, entender como essas teorias estavam sendo empregadas na ação educativa, porque princípios da ciência da língua têm ao longo do tempo exercido influência pedagógica no fazer do professor e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem do aluno.

Para responder à questão de pesquisa e atender ao objetivo geral, no capítulo dois abordamos a questão da migração. Nesse capítulo, procuramos demonstrar as características e implicações relacionadas a esse fenômeno; apresentar o sentido mais restrito de migração, contextualizando historicamente esse processo no mundo, no Brasil e no Rio Grande do Sul; e, para isso, trouxemos o caso específico da migração que ocorre na Serra Gaúcha, apresentando o perfil e características de estudantes imigrantes e as relações que esses alunos constroem com a língua portuguesa.

Procuramos, por fim, traçar as diferenças entre Língua Materna, Língua Estrangeira; Língua Segunda e Português Língua de Acolhimento, demonstrando como a adoção conceitual e terminológica influenciam a opção por abordagens de ensino de língua. Para tratar essas questões, trouxemos Cuche (2002), Bourdieu (1998) Pesavento (2002), Zamberlan *et al* (2014) e Grosso (2010) e, entender esses conceitos, permitiu-nos evidenciar as relações que se estabelecem entre cultura, língua, sociedade e migração.

Aos termos claro tais conceitos, apresentamos no capítulo três a teoria de base desta pesquisa a Sociolinguística, em que relacionamos alguns de seus princípios como *linguagem*, *língua*, *fato social*, *variação*, *heterogeneidade*, *plurilinguismo*, *aquisição/aprendizagem*, *insegurança linguística* e mostramos como esses conceitos influem na visão de *educação* e de *norma*. Na sequência, abordamos os princípios da competência e, ao final, procuramos verificar indícios sobre como ocorre a transposição desse quadro teórico com vistas ao ensino e a aprendizagem de PLA. Nesse capítulo, nossa intenção foi refletir sobre um arcabouço teórico que pudesse contribuir e subsidiar a ação educativa e a formulação de novas estratégias de ensino de língua a imigrantes.

Para tanto, nos valem os constructos de Labov (2006), Calvet (2002) Bagno (2002, 2012) Coseriu (1992) e Hymes (1996) nos quais pudemos verificar que o ensino de língua a imigrantes passa por condicionadores sociais e culturais, além dos elementos linguísticos de estruturação da língua, o que nos remeteu a muitos dos princípios abordados em Sociolinguística. Arriscamos dizer que, em razão disso, mesmo que o educador desconheça princípios teóricos desse ramo linguístico, ele emprega muitos deles em sala de aula, por outro lado, desconhecê-los é impossibilitar ao professor traçar outras estratégias de ensino que poderiam refletir positivamente na aprendizagem daqueles sujeitos.

Então, no capítulo quatro, procuramos evidenciar como acontecem situações práticas de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa a imigrantes. Para isso, realizamos a observação de aulas de português e, por meio de produções textuais dos alunos, buscamos entender como eles se apropriam da língua. Nossa intenção foi termos uma análise ampla do contexto de ensino da língua de acolhimento e, para os procedimentos de análise, utilizamos o QECR (2001), a fim de explorar os níveis de proficiência dos estudantes, tendo por base o conjunto de parâmetros e descritores desse documento. Assim, com o amplo conjunto de informações coletadas, que teve por base os dados do perfil e das características dos alunos, das observações das aulas práticas e da análise de produções textuais desses sujeitos, pode-se refletir em torno da questão problematizadora deste estudo, sobre quais os aspectos poderiam contribuir ao ensino de língua portuguesa a esses sujeitos.

Argumentar sobre essa questão, em primeiro lugar, é dizer que se trata de um amplo conjunto de possibilidades que conduzem ao desenvolvimento nos falantes de múltiplas competências: linguísticas, sociais e culturais.

O ensino de língua voltado a imigrantes se reveste de algumas particularidades, porque será orientado para um falante: que desconhece a estrutura básica da língua portuguesa; que tende a elaborar a nova língua (neste caso a LP) através das referências que

possui de sua língua materna e cultura, e isto traz implicações no campo linguístico; que desconhece os implícitos culturais da língua e da comunidade alvo, os quais interferem tanto na gramática quanto no sentido que o discurso assume; e cujo aprendizado/assimilação da língua dar-se-á prioritariamente pela variedade oral não padrão, e essas questões, como demonstrado em nossa análise, influenciam a produção oral e escrita desses sujeitos.

O ensino para imigrantes envolve pensar a educação em outras bases, além da forma da língua, porque se relaciona, também, a questões culturais e interacionais. O fato é que o imigrante, quando chega ao país de acolhimento, aprende e apreende a língua em sua variedade falada, e decorre disso a tendência de cristalizar as estruturas orais também no emprego do código escrito. Além disso, existe a negociação entre os conhecimentos de mundo que já possui com os novos conhecimentos da cultura-alvo, o que demanda uma reacomodação de saberes, e isso implica que ele aprenda o que é valorado socialmente e culturalmente na sociedade em que está inserido.

Assim, desenvolver habilidades de leitura, compreensão, interpretação e expressão pressupõem observar às dimensões linguística, social e cultural, que se relacionam e se complementam, e esse é o papel do ensino nesse contexto, que pode ser melhor compreendido através da contribuição da sociolinguística, visto que considerar as pesquisas nessa vertente de estudo possibilita orientar estratégias de forma a melhorar os aspectos da língua portuguesa na escrita, na leitura, e mesmo das competências para o uso, através de uma realização socialmente menos marcada.

Sendo, assim, o educador deverá lidar com um conjunto diversificado de situações e que, a nosso ver, podem ser pensadas em termos de estratégias formuladas de maneira pontual a cada situação. Ao propormos essas estratégias, consideramos que o imigrante deve desenvolver um conjunto diversificado de habilidades em leitura, em compreensão oral, em comunicação oral e escrita, todavia, não existe um roteiro a ser estabelecido para o ensino de PLA. Como sustentamos nesta pesquisa, a ação educativa deve ser planejada e executada em termos das reais necessidades desses estudantes e a partir delas prospectar práticas de ensino.

O papel desempenhado pelo educador, assim, é fundamental, pois na sala de aula de PLA, esse profissional atuará não só no ensino da gramática da língua, mas também poderá proporcionar aos estudantes conhecimentos extralinguísticos, porque esse é o papel da escola ao ensinar a língua monitorada a esses sujeitos.

Ações dessa natureza exigirão de o professor encontrar outros meios para reconhecer, analisar e ultrapassar as necessidades e dificuldades dos aprendentes, o que implica que o profissional seja um investigador dos fenômenos linguísticos. Decorre disso, a necessidade de

uma sólida formação teórica, que se mostra insuficiente quando pensada apenas em termos de graduação em Letras, ou seja, seriam necessárias capacitações específicas para os profissionais que irão atuar em PLA, proporcionando a apropriação de teorias linguísticas que possam consubstanciar essa modalidade de ensino.

Por fim, postulamos que para qualquer nível de aprendizagem, a assimilação de conhecimento passa pelo processo de reflexão-uso-reflexão, nos termos postulados por Bagno (2002), o que poderia ser realizado a partir da própria produção escrita dos estudantes, como demonstrado nesta investigação, análise que deve ser tomada não apenas como produto da ação educativa de escrever na língua, mas, principalmente, como elemento de diagnóstico da evolução da aprendizagem no aprendiz e da possibilidade de superação de suas dificuldades linguísticas. Para tanto, a primeira tarefa do educador de língua seria se desprender da “cultura do erro” e incentivar o texto como elemento privilegiado de reflexão. A partir do que nos revela o texto escrito, é possível pensar em estratégias de ensino, como propostas nesta pesquisa, uma vez que nas produções escritas dos alunos imigrantes têm-se manifesto muitos dos problemas e das dificuldades que o educando apresenta na língua-alvo.

Nesta dissertação, portanto, pudemos evidenciar a complexidade do fenômeno migratório, uma realidade presente na sociedade rio-grandense, em particular, representado por um número expressivo de haitianos que buscam melhores condições de vida na Serra Gaúcha, enfrentando toda sorte de dificuldades e desafios, o que por si só já merece o nosso respeito. Vimos, ainda, que apesar da inação dos governos e da resistência de parcela da sociedade que a contesta, a imigração é um fenômeno intemporal e o número de deslocados vem aumentando exponencialmente ano a ano o que, conseqüentemente, aumenta o número de imigrantes criando um amplo mosaico de diversidade cultural, o que implica buscar alternativas para a inclusão social e a integração dessas pessoas.

Demonstramos, da mesma forma, que o papel no atendimento das comunidades imigrantes é realizado, preponderantemente, pela sociedade civil organizada e por algumas instituições públicas e que uma integração exitosa passa pelo ensino de português como língua de acolhimento. Dessa maneira, evidenciamos uma ação prática que acontece por meio do Projeto *Língua Portuguesa como Passaporte para a Cidadania*, desenvolvido pelo *campus* Bento Gonçalves do IFRS, que tem oportunizado o ensino da língua portuguesa a imigrantes.

Mostramos, assim, que existe um caminho a seguir, caminho que passa pela formulação e o aperfeiçoamento de estratégias educativas, que tenham por base a reflexão sobre a língua, e em dar-se visibilidade ao problema social da integração de imigrantes, e essa foi nossa intenção ao propormos esta pesquisa, ou seja, contribuir para com um campo de

estudo que conta, ainda, com pouca produção científica, *o ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento*.

Acreditamos ter atendido nosso objetivo, cientes de que esta questão ainda deixa espaço para muitos outros estudos, tais como: (i) a construção de parâmetros próprios para o ensino de PLA, isto é, que respeitam as variáveis linguísticas e culturais da comunidade de fala em que o imigrante se encontra inserido, de forma que possam auxiliar na classificação de proficiência do aluno imigrante e orientar outras estratégias de ensino; (ii) a produção de materiais autênticos que possam referenciar o ensino de PLA; e (iii) o desenvolvimento de outros estudos em análise linguística de modo a ampliar as possibilidades de trabalho com o texto de alunos imigrantes, voltado ao ensino dos gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

BACHMAN, Lyle. FONTANA, Niura Maria (Trad.). **A habilidade comunicativa em linguagem**. Linguagem & Ensino, v. 6. n. 1. Caxias do Sul: UCS, 2003. p. 77-128.

BAGNO, Marcos. **Língua Materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. (Org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

BALZAN, Carina Fior Postinger. VIEIRA, Leandro Rocha. Língua Portuguesa como passaporte para a cidadania: aspectos socioculturais e linguísticos dos participantes do Curso de Extensão para imigrantes e refugiados do IFRS-Campus Bento Gonçalves. **Projeto de Extensão e Pesquisa**. Bento Gonçalves: IFRS, 2019.

BARRANTES, Mariane V. Língua Adicional e Integração? Análise de Duas Propostas de Curso de Língua Adicional no Brasil e na Alemanha para Reflexão de Temas e Novas Possibilidades Levando em Conta os Recentes Fluxos Migratórios. **Revista do PPGL, Faculdade de Letras** – PUC, RS. Porto Alegre, v. 6, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/22949>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa: ensino de primeira à quarta série**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque ao modelo fonêmico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CALVET, L. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CARBONI, Florence. O olhar estrangeiro sobre o Brasil através da língua. In: MORAES, Gisele Benck de. BUCHWEITZ, Ricardo Moura. SANTOS, Maria Elisabete Mariano dos (Org.). **A questão cultural no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**. Passo Fundo: UPF, 2003.

CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia. Variação linguística e ensino: uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação Dialetal e Ensino Institucionalizado da Língua Portuguesa. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. 3. ed. São Paulo: Loyola, [1977] 2012.

CERNARDAS, Pablo Ceriani. A Linguagem como instrumento de política migratória. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humano**. São Paulo, v. 3, n. 23, jul. 2016, p. 97-112. Disponível em: < <http://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2016/09/8-sur-23-portugues-pablo-ceriani-cernadas.pdf> >. Acesso em: 20 nov. 2018.

COELHO, Izete LehmKuhl. GÖRSKI, Edair Maria. SOUZA, Christiane Maria N. de. MAY, Guilherme Henrique. **Para Conhecer a Sociolinguística**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSERIU, Eugenio. **Competencia lingüística**: elementos de la teoría del hablar. Madrid: Editorial Gredos, 1992.

CUCHE, Dennys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DUBOIS, Jean. GIACOMO, Mathée. GUESPIN, Louis. MARCELLESI, Christiane. MARCELLESI, Jean-Baptiste. MEVEL, Jean-Pierre. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

FERREIRA, Itacira Araújo. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: Regina Célia Pagliuchi da (Org.). **Português: língua estrangeira: perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

GAGNÉ, Gilles. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Língua Materna**: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991

GROSSO, Maria José dos. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizonte de Linguística Aplicada**. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) – UnB. Brasília. v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77. Disponível <em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GUASTALEGNANNE, Hernán Claudio. El componente sociocultural en la clase de lenguas extranjeras. In: MORAES, Gisele Benck de. BUCHWEITZ, Ricardo Moura. SANTOS, Maria Elisabete Mariano dos (Org.). **A questão cultural no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GUMPERZ, John J. Communicative Competence. In: COUPLAND, Nikolas. JAWORSKI (Org.). **Sociolinguistics**: origins, definitions and approaches. 2. ed. Cambridge, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HYMES, Dell. Communicative Competence. In: BERNAL, Juan Gómez (Trad.). Acerca de la competencia comunicativa. **FORMA Y FUNCION**, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, [1972], 1996. p. 13-37.

_____. The Scope of Sociolinguistics. In: COUPLAND, Nikolas. JAWORSKI (Org.). **Sociolinguistics: origins, definitions and approaches**. 2. ed. Cambridge, 2006.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 9. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KÖCHE, Vanilda Salton. BOFF, Odete Maria Benetti. MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e Produção Textual: Gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LABOV, William. Linguistics and Sociolinguistics In: COUPLAND, Nikolas. JAWORSKI (Org.). **Sociolinguistics: origins, definitions and approaches**. 2. ed. Cambridge, [1976] 2006.

MARCONI, Maria de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, Ana Cristina. Breve comentário sobre la interferencia en el aprendizaje del português o del español, como lenguas extranjeras. In: MORAES, Gisele Benck de. BUCHWEITZ, Ricardo Moura. SANTOS, Maria Elisabete Mariano dos (Org.). **A questão cultural no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**. Passo Fundo: UPF, 2003.

MOREIRA, Julia Bertino. Redemocratização e direitos humanos: a política para refugiados no Brasil. Revista Brasileira de Política Internacional. **RPBI (UNB)**: Brasília. v. 53, n. 1, 2010, p.111- 129. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v53n1/a06v53n1.pdf> > Acesso em: 23 nov. 2018

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ORGANIZAÇÃO Internacional para as Migrações (OIM). **Key Migration Terms**. Genebra, Suíça: OIM, 2018. Disponível em: < <https://www.iom.int/key-migration-terms> >. Acesso em 15 de nov. 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História do Rio Grande do Sul**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

POSSENTI, Sírio. Um programa mínimo. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

QUADRO Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em 25 nov. 2018.

RICKHEIT, Gert. STROHNER, Hans. **Handbook of communication competence**. Berlim: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2008.

SANTOS, Regina Bega. **Migração no Brasil**. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Daniel Marra da. MILANI, Sebastião Elias. Whitney, Saussure, Meillet e Labov: A Língua como um Fato Social. **Anais do SILEL**. v. 3, n.1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos de. Variação Mudança e Norma: movimentos no interior do português brasileiro. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino/aprendizagem de PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA. In: **Português: língua estrangeira: perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita**: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola, 2006.

STUBBS, Michael. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Língua Materna**: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

TRASK. R. L., ILARI, Rodolfo. (Trad.). **Dicionário de Linguagem e Linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2011.

UEBEL, Roberto Rodolfo Georg. RÜCKERT, Aldomar Arnaldo. Haitianos no Rio Grande do Sul: panorama e perfil do fenômeno migratório contemporâneo. **Périplos**. Revista de Pesquisa Sobre Migrações. OBMigra - Departamento de Estudos Latino-Americanos, UnB. Brasília. v. 1, n. 1, 2017, p. 92-110.

ZAMBERLAM, Jurandir *et al.* **Os novos rostos da imigração no Brasil**: Haitianos no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Solidus, 2014. 81 p.

ANEXO A – PROJETO INSTITUCIONAL LÍNGUA PORTUGUESA COMO PASSAPORTE PARA A CIDADANIA (IFRS)

Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA - SIPES EDITAL EDITAL PROPPI Nº 77/2018 - FOMENTO INTERNO 2019/2020

Uso exclusivo da Pró-Reitoria de Pesquisa

PROCESSO Nº:
SIPES Nº: 321581.1610.75595.14022019

1. Introdução

1.1 Identificação da Proposta

Título:	Língua Portuguesa como passaporte para a cidadania: aspectos socioculturais e linguísticos dos participantes do Curso de Extensão para imigrantes e refugiados do IFRS-Campus Bento Gonçalves
Coordenador:	Carina Fior Postingher Balzan / Docente
Tipo da Proposta:	Projeto Institucional
Editais:	EDITAL PROPPI Nº 77/2018 - FOMENTO INTERNO 2019/2020
Instituição:	IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Unidade Geral:	Bento Gonçalves - Câmpus Bento Gonçalves - Pesquisa
Unidade de Origem:	P&I - Pesquisa e Inovação
Início Previsto:	01/05/2019
Término Previsto:	29/02/2020
Possui Recurso Financeiro:	Sim
Gestor:	Carina Fior Postingher Balzan / Docente
Órgão Financeiro:	Conta Única

1.2 Detalhes da Proposta

Natureza do Projeto:	Aplicada
Área de Conhecimento:	Linguística, Letras e Artes » Letras » Língua Portuguesa
Grupo de Pesquisa no CNPq:	Línguas, sociedades e contextos educacionais
Linha de Pesquisa:	Estudos linguísticos: perspectivas teóricas e aplicadas
Parecer do Comitê de Ética:	Humanos
Local de Realização:	A pesquisa será desenvolvida no Campus Bento Gonçalves do IFRS.

1.3 Parcerias

Não há Instituição Parceira.

1.4 Descrição da Proposta

Resumo da Proposta:

A pesquisa visa investigar o perfil sociocultural e a proficiência linguística dos participantes do Curso de Extensão de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados oferecido pelo IFRS-Campus Bento Gonçalves. O referido Curso, reformulado em 2018, atenderá, no ano de 2019, sessenta alunos, para o ensino de língua portuguesa de nível básico, divididos em duas turmas: Módulo I e Módulo II. A oferta desse Curso por uma instituição pública e gratuita atende à demanda de imigrantes e refugiados ávidos por integrar-se à sociedade brasileira por meio do domínio básico da língua, mas que não possuem recursos financeiros para custear. Cabe, agora, investigar melhor esses sujeitos, suas perspectivas de vida no novo país, as dificuldades encontradas na interação social, seu nível de proficiência linguística e, principalmente, se a aprendizagem da língua portuguesa vivenciada no Curso de Extensão tem auxiliado a comunicação, trazendo resultados positivos no processo de integração social. Para tanto, a pesquisa, de caráter exploratório, realizará um estudo de caso com os participantes do Curso de Extensão Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados do IFRS-Campus Bento Gonçalves, com aplicação de questionários e entrevistas aos sujeitos. Os resultados servirão para aperfeiçoar metodologias de ensino e recursos didáticos utilizados nas aulas do próprio Curso, favorecendo assim o processo de aprendizagem dos sujeitos. Outrossim, devido à escassez de estudos a respeito da temática da imigração sob o viés linguístico, e ao parco material didático disponível para o processo de ensino-aprendizagem, a pesquisa poderá contribuir para aprofundar os estudos científicos sobre língua de acolhimento.

Palavras-Chave:

língua de acolhimento, imigrantes e refugiados, língua portuguesa

Informações Relevantes para Avaliação da Proposta:

1.5 Anexos

Não há nenhum anexo

2. Equipe de Execução

2.1 Membros da Equipe de Execução

Docentes da IFRS

Nome	Regime - Contrato	Instituição	CH Total	Funções
Carina Fior Postinger Balzan	Dedicação exclusiva	IFRS	0 hrs	Gestor, Coordenador(a)

Discentes da IFRS

Não existem Discentes na sua atividade

Técnico-administrativo da IFRS

Nome	Regime de Trabalho	Instituição	Carga	Função
Leandro Rocha Vieira	40 horas	IFRS	0 hrs	Pesquisador(a)

Outros membros externos a IFRS

Não existem Membros externos na sua atividade

Coordenador:

Nome: Carina Fior Postinger Balzan

RGA:

**Gestor:**

Nome: Carina Fior Postinger Balzan

RGA:



Email: carina.balzan@bento.ifrs.edu.br

Categoria: Professor Titular

Fone/Contato: 3464-1210

_____, 31/07/2019
Local

Carina Fior Postinger Balzan
Coordenador(a) da Proposta de Pesquisa

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS IMIGRANTES



PROJETO DE PESQUISA LÍNGUA PORTUGUESA COMO PASSAPORTE PARA A CIDADANIA:
ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E LINGÜÍSTICOS DOS PARTICIPANTES DO CURSO DE
EXTENSÃO PARA IMIGRANTES E REFUGIADOS DO IFRS-CAMPUS BENTO GONÇALVES

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS E LAÇOS FAMILIARES E AFETIVOS

- 1) Idade: _____
- 2) Gênero: () Masculino () Feminino
- 3) Nacionalidade: _____
- 4) Cor: () branca () preta () parda
- 5) Estado civil: () solteiro(a) () casado(a) () separado ou divorciado(a) () viúvo(a) () vivendo junto
- 6) O seu companheiro(a) (marido/esposa) vive junto com você? () não () sim
- 7) Tem filhos? () não () sim Quantos? _____
- 8) Os filhos estão no Brasil? () não () sim
- 9) Qual é a idade dos filhos? _____
- 10) Eles frequentam alguma creche/escola no município? () não () sim
- 11) Em que município mora atualmente? _____
- 12) Em que Bairro você mora? _____
- 13) Com quem você mora? _____
- 14) Quantas pessoas moram na sua casa? _____

ESCOLARIDADE

- 1) Qual é a sua escolaridade? () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior () Ensino Técnico
- 2) Você possui documentação de sua escolaridade? () sim () não
- 3) Você já iniciou algum estudo/curso no Brasil? () sim () não
- 4) No momento, você está estudando? () sim () não
- 5) Qual é o seu idioma de origem? _____
- 6) Você fala outras línguas? () sim () não Quais? _____

TRABALHO E RENDA

1) Qual era a sua profissão/atividade no país de origem? _____

2) No momento, você está trabalhando? () sim () não

4) Que trabalho realiza? _____

3) Onde você trabalha? _____

4) Há quanto tempo está nesse emprego? _____

5) Você possui carteira de trabalho? () sim () não

6) O seu patrão assina sua carteira de trabalho? () sim () não

7) Que turno(s) você trabalha: () manhã () tarde () noite

8) Você gosta do seu trabalho atual? () sim () não
Por quê?

9) Qual é a sua média salarial? () um salário mínimo () dois salários mínimos () três salários mínimos
() mais de 4 salários mínimos

10) O seu salário atende às suas necessidades básicas (comida, vestuário, aluguel, etc.)? () sim () não

11) Em que você gasta a maior parte do seu salário? _____

12) Quantas pessoas, além de você, dependem de sua renda financeira? _____

13) Você remete parte de sua renda para outras pessoas que estão fora do Brasil? () sim () não
Para quem? _____

14) Você já teve outro emprego no Brasil? () sim () não

15) Por quanto tempo permaneceu nele? _____

16) Por que motivo saiu: () foi demitido () não gostava da atividade () encontrou um emprego melhor

17) A empresa em que você trabalha incentiva os estudos? () sim () não

Por quê? _____

EXPERIÊNCIA DA IMIGRAÇÃO

1) Qual é a situação em que você se encontra no Brasil: () imigrante () refugiado () asilo humanitário

2) Procedência (qual o último lugar em que você esteve)? _____

3) Em que ano você chegou ao Brasil? _____

4) Você recebeu ajuda para sair do país de origem? De quem? Que tipo de ajuda?

- 5) Você veio sozinho ou acompanhado? _____
- 6) Por qual Estado você entrou no Brasil? _____
- 7) Qual foi o principal meio de transporte utilizado para chegar ao Brasil? _____
- 8) Em que ano você veio para o Rio Grande do Sul? _____
- 9) Sobre o seu país de origem, você é proveniente da: () zona urbana () zona rural
- 10) Do que você mais sente falta do país de origem? _____
- _____

LAÇOS SOCIAIS, COMUNITÁRIOS E INTEGRAÇÃO

- 1) Você participa de alguma igreja/religião? () sim () não
Qual? _____
- 2) O que você faz nos momentos de lazer ou descanso?

- 3) Você recebe assistência de alguma entidade? () sim () não
Qual? _____
- 4) Você tem acesso a serviços públicos?
- saúde (antecedimento médico/dentário) () sim () não
- assistência social () sim () não
- educação () sim () não
- bolsa família () sim () não
- 5) Você possui documentos expedidos pelo governo brasileiro?
- CPF () sim () não
- RNE () sim () não
- Carteira de trabalho () sim () não
- Cartão do SUS () sim () não
- Carteira de vacinação () sim () não
- 6) Em relação ao Brasil, você:
() quer permanecer no Brasil
() quer ir para outro país. Qual? _____
() quer voltar ao país de origem assim que for possível.
- 7) Você quer permanecer no Rio Grande do Sul ou deseja ir para outro Estado? _____
Por quê? _____
- 8) Quais as maiores dificuldades que você enfrentou ou enfrenta no município onde mora?

- 9) Você se sente acolhido pelo povo brasileiro? () sim () não
Por quê? _____
- _____

10) Você se sente feliz no Brasil? () sim () não

Por quê? _____

QUANTO À LÍNGUA PORTUGUESA

1) Em relação à língua portuguesa

() Eu falo.

() Eu falo e escrevo.

() Não sei falar ou escrever em português.

2) Quando as pessoas falam comigo eu:

() Entendo bem o que elas dizem.

() Entendo pouco o que elas dizem .

() Não consigo entender o que elas dizem .

3) Quando eu falo com as pessoas:

() Elas entendem o que eu digo.

() Elas entendem pouco o que eu digo.

() Elas não conseguem entender o que eu digo.

4) Onde você usa o idioma português?

() em casa () no trabalho () na igreja () na escola outro: _____

5) Você considera importante aprender o idioma português? () sim () não

Por quê? _____

6) O Curso de Língua Portuguesa do IFRS ajudou a:

- melhorar minha comunicação com as pessoas

() sim () não

- melhorar minha interação com as pessoas

() sim () não

- resolver questões do dia a dia (fazer compras, ir à farmácia, pedir informações)

() sim () não

- conseguir um trabalho

() sim () não

- integrar-me à sociedade

() sim () não

7) Você considera que o Curso de Língua Portuguesa do IFRS atendeu às suas expectativas?

() sim () não () em parte

8) Você tem sugestões para melhorar as aulas do Curso de Língua Portuguesa?

Muito obrigada pela sua participação!

ANEXO C – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PROPPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo respeitosamente convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: *Lingua Portuguesa como passaporte para a cidadania: aspectos socioculturais e linguísticos dos participantes do Curso de Extensão para imigrantes e refugiados do IFRS-Campus Bento Gonçalves*, cujos objetivos são investigar o perfil sociocultural e a proficiência linguística dos sujeitos participantes. Os dados obtidos a partir desta investigação servirão para conhecer melhor os participantes do curso, suas dificuldades em relação ao aprendizado da língua portuguesa e, conseqüentemente, aperfeiçoar as metodologias de ensino.

A pesquisa será realizada no Campus Bento Gonçalves, através de preenchimento de questionário e entrevista, que poderá ser gravada e/ou filmada, após minha autorização. Para a coleta de dados serão utilizados um questionário com questões fechadas e, se necessário, uma entrevista semiestruturada.

Fui alertado(a) que este estudo apresenta risco mínimo, isto é, pode mobilizar sentimentos e percepções sobre a experiência da imigração, causando desconforto a lembrança de situações vivenciadas. Caso isso ocorra, serei encaminhado para Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE), a fim de receber o acompanhamento necessário. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida poderei realizar o contato imediato com um dos pesquisadores responsáveis pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários.

Foi destacado que minha participação no estudo é de extrema importância, uma vez que espera-se, a partir dos resultados, delinear e aperfeiçoar metodologias de ensino de língua portuguesa para imigrantes e refugiados que possam auxiliá-los no processo de integração social.

Estou ciente e me foram assegurados os seguintes direitos:

- da liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;
- da segurança de que não serei identificado (a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;
- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde;
- do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;
- de que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro, bem como não haverá nenhuma recompensa financeira relacionada à minha participação;
- de que não está previsto nenhum tipo de procedimento invasivo, coleta de material biológico, ou experimento com seres humanos;
- de não responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.

Eu _____, portador do documento de identidade _____, aceito participar da pesquisa intitulada: *Lingua Portuguesa como passaporte para a cidadania: aspectos socioculturais e linguísticos dos participantes do Curso de Extensão para imigrantes e refugiados do IFRS-Campus Bento Gonçalves*. Fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada, sobre os riscos e benefícios envolvidos. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Uso de imagem/gravação

Autorizo o uso de minha imagem em fotos ou vídeos para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito exclusivamente para fins de estudo, podendo ser publicada em periódicos e/ou eventos científicos.

Bento Gonçalves, 18 de junho de 2019.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, poderei consultar:

CEP/IFRS

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

Endereço: Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000

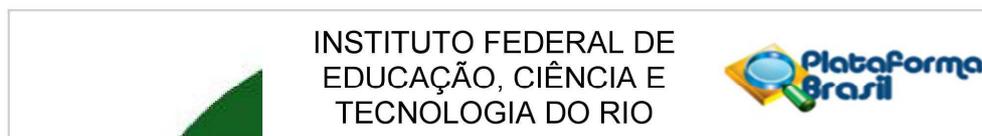
Telefone: (54) 3449-3340

Pesquisador(a) principal: Carina Fior Postinger Balzan

Telefone para contato: (54) 984262315

E-mail para contato: carina.balzan@bento.ifrs.edu.br

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Língua Portuguesa como passaporte para a cidadania: aspectos socioculturais e linguísticos dos participantes do Curso de Extensão para imigrantes e refugiados do IFRS-Campus Bento Gonçalves

Pesquisador: Carina Fior Postinger Balzan

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10730419.5.0000.8024

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO

Patrocinador Principal: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.346.749

Apresentação do Projeto:

A pesquisa visa investigar o perfil sociocultural e a proficiência linguística dos participantes do Curso de Extensão de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados oferecido pelo IFRS-Campus Bento Gonçalves. O referido Curso, reformulado em 2018, atenderá, no ano de 2019, sessenta alunos, para o ensino de língua portuguesa de nível básico, divididos em duas turmas: Módulo I e Módulo II. A oferta desse Curso por uma instituição pública e gratuita atende à demanda de imigrantes e refugiados ávidos por integrar-se à sociedade brasileira por meio do domínio básico

da língua, mas que não possuem recursos financeiros para custear. Torna-se necessário, agora, investigar melhor esses sujeitos, suas perspectivas de vida no novo país, as dificuldades encontradas na interação social, seu nível de proficiência linguística e, principalmente, se a aprendizagem da língua portuguesa vivenciada no Curso de Extensão tem auxiliado a comunicação, trazendo resultados positivos no processo de integração social.

Para tanto, a pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, realizará um estudo de caso com os participantes do Curso de Extensão Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados do IFRS-Campus Bento Gonçalves, com aplicação de questionários e entrevistas aos sujeitos. Os resultados servirão para aperfeiçoar metodologias de ensino e recursos didáticos utilizados nas aulas do

Endereço: Rua General Osório, 348

Bairro: CENTRO

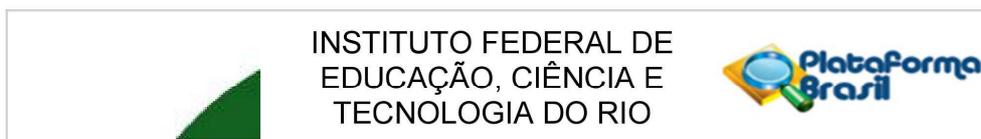
CEP: 95.700-086

UF: RS

Município: BENTO GONCALVES

Telefone: (54)3449-3340

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br



Continuação do Parecer: 3.346.749

próprio Curso, favorecendo assim o processo de aprendizagem dos sujeitos. Outrossim, devido à escassez de estudos a respeito da temática da imigração sob o viés linguístico, e ao parco material didático disponível para o processo de ensino-aprendizagem, a pesquisa poderá contribuir para aprofundar os estudos científicos sobre língua de acolhimento.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o perfil sociocultural e a proficiência linguística dos participantes do Curso de Extensão de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados oferecido pelo IFRS-Campus Bento Gonçalves.

Objetivo Secundário:

- Identificar o perfil sociocultural dos participantes do Curso de Extensão Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados do IFRS-Campus Bento Gonçalves.- Verificar o nível de proficiência linguística dos sujeitos, com base no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR).- Verificar em que medida o Curso de Extensão de Língua Portuguesa tem contribuído para a inserção desses imigrantes e refugiados à sociedade brasileira.

- Realizar um levantamento de artigos científicos publicados e materiais didáticos

relacionados ao ensino de língua portuguesa para imigrantes e refugiados, ampliando a reflexão sobre o conceito de língua de acolhimento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A pesquisa apresenta risco mínimo para os sujeitos da pesquisa, uma vez que pode mobilizar sentimentos e percepções sobre a experiência da imigração, causando desconforto a lembrança de situações vivenciadas. Caso isso ocorra, o sujeito será encaminhado para Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE), à Seção de Psicologia estudantil a fim de receber o acompanhamento necessário.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa, indiretamente, favorecerão o processo de ensino e aprendizagem no Curso de Extensão Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados, uma vez que proporcionará uma reflexão sobre as metodologias de ensino e recursos didáticos, aperfeiçoando-os a fim de auxiliar no processo de integração social desses sujeitos.

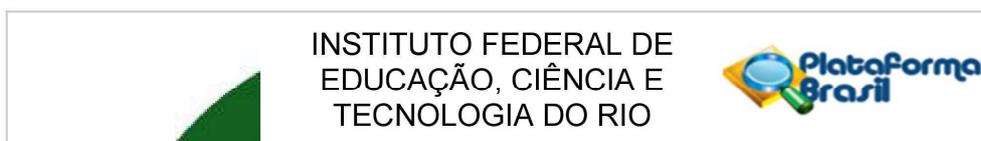
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto tem relevância.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram entregues.

Endereço: Rua General Osório, 348
Bairro: CENTRO **CEP:** 95.700-086
UF: RS **Município:** BENTO GONCALVES
Telefone: (54)3449-3340 **E-mail:** cepesquisa@ifrs.edu.br



Continuação do Parecer: 3.346.749

A carta resposta foi entregue.

Recomendações:

Não foram observados óbices éticos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado e, após a finalização da última etapa, conforme cronograma cadastrado na Plataforma Brasil, o pesquisador possui o prazo de 60 dias para envio do relatório final via Plataforma.

Considerações Finais a critério do CEP:

Não foram observados óbices éticos.

O projeto está aprovado e, após a finalização da última etapa, conforme cronograma cadastrado na Plataforma Brasil, o pesquisador possui o prazo de 60 dias para envio do relatório final via Plataforma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1299793.pdf	01/05/2019 20:36:53		Aceito
Outros	cartaresposta.pdf	01/05/2019 20:36:39	Carina Fior Postinger Balzan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/05/2019 16:49:28	Carina Fior Postinger Balzan	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoinstitutional.pdf	01/04/2019 16:33:34	Carina Fior Postinger Balzan	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	01/04/2019 16:33:02	Carina Fior Postinger Balzan	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	18/02/2019 13:15:58	Carina Fior Postinger Balzan	Aceito

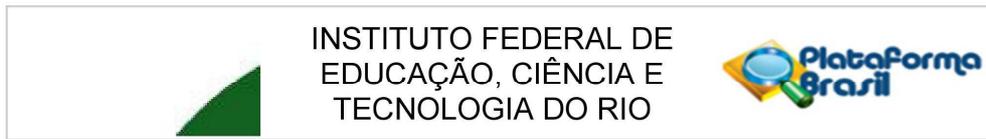
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua General Osório, 348
Bairro: CENTRO **CEP:** 95.700-086
UF: RS **Município:** BENTO GONCALVES
Telefone: (54)3449-3340 **E-mail:** cepesquisa@ifrs.edu.br



Continuação do Parecer: 3.346.749

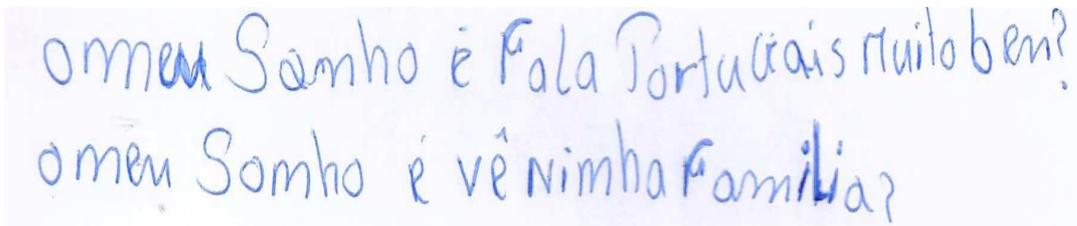
BENTO GONCALVES, 24 de Maio de 2019

Assinado por:
MARCELO MALLET SIQUEIRA CAMPOS
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Osório, 348
Bairro: CENTRO **CEP:** 95.700-086
UF: RS **Município:** BENTO GONCALVES
Telefone: (54)3449-3340 **E-mail:** cepsquisa@ifrs.edu.br

ANEXO E – Tabela 1 – Textos do Estudante 1 que contempla o nível A1 do QECR

O MEU SONHO É
pra eu fazer uma empresa
O MEU SONHO É um diretor

ANEXO F – Tabela 2 – Texto do Estudante 2 que contempla o nível A1 do QECR

o meu Sômo é Fala Portuguesa muito bem?
o meu Sômo é vê minha Família?

ANEXO G - Tabela 3 – Textos do Estudante 3 que contempla o nível A2 do QECR

Dia, 23 de Abril 2019
Assunto
Qual é seu sonho?

O meu sonho, gostaria trabalhar
para realiza uma vida melhor,
ter que proprio negocios.
Profissional pra obter uma vida
melhor com minha familia.
Todos isso na Eletricidade.

ANEXO H - Tabela 4 - Texto do Estudante 4 que contempla o nível A2 do QECR

HOJE É UM DIA ESPECIAL
Pra mim. Pra explicar
MEU SONHO -

MEU SONHO É TEM QUETINHO
UMA CASA, UM CARRO

NA MINHA VIDA TODAS AS COISAS
É COMPLICADO É DIFÍCIL MAS
EU VOU ATRÁS DO MEU SONHO

MEU SONHO EU QUERIA TEM
UMA CASA PRÓPRIO,
UM NEGÓCIO PRÓPRIO, É MINHA
REALIDADE É MEU SONHO.

E DEPOIS TENHO TEM JESUS
NA MINHA VIDA.

Bom Noite

ANEXO I – Tabela 5 – Textos Estudante 5 que contempla o nível A2 do QECR

O meu sonho é retornar ^{como} uma grande
técnica enfermagem para cuidar as
pessoas doentes do mundo.
- Mais para realizar meu sonho ter
que concluir escolar boa,
Estudar duro.

ANEXO J – Tabela 6 – Texto do Estudante 6 que contempla o nível A2 do QECR

O meu sonho é

meu objetivo na minha vida
é quando fazer um pedoia com Repeita
e trabalhar para ajudar a meu
filho quando ele quer uma educação
e dar para ele educação maternal

ANEXO K – Tabela 7 – Texto do Estudante 7 que contempla o nível A2 do QECR

meu sonho é aprender
muitos coisas lá ~~na~~ Brasil
para trabalhar como
engenheiro para fazer
muito dinheiro e para fazer
meu empresa

ANEXO L – Tabela 8 – Textos do Estudante 8 que contempla o nível A2 do QECR

Dia 23 Abril 2019

O Meu sonho de minha vida, Eu preciso minha vida
melhor, ~~porque~~ ^{porque} Eu gosto de medicina, mas, eu não tem
oportunidade pra aprender isso, e depois primeira vez eu vem
aqui brasil, eu disse ^{deus} Eu preciso uma ~~trabalha~~ trabalha
me pra ajuda minha familia, meu ~~amigo~~ amigo.

Obrigado!

ANEXO M – Tabela 9 – Textos do Estudante 9 que contempla o nível B1 do QECR

Boa noite. [REDACTED] Verdade que
 quando eu estava criança eu sempre
 gostava de tentar pra fazer Hacking.
 Mas pra motivo Boa. O que Hacking?
 Hacking é uma coisa que mais entra
 sistema de computador. Se mais entra
 por motivo boa isso é Hacking -
 cracking ou se mais entra por
 motivo ruim isso é Hacking.
 Eu saber de fazer Hacking. Eu já
 fizeram muitas face, Emails e websites
 de instituições por estar tira informações
 por mine ou por outro pessoas.
 Mas eu gosto de ganhar dinheiro
 por fazer esse coisas.
 Mas ainda eu quero estudar mais
 pra aprender mais. É eu quero
 meu nome em um momento um
 sobre Hacking.

ANEXO N – Tabela 10 – Texto do Estudante 10 que contempla o nível B1 do QECR

Meu sonho é o seguinte:

Já eu sou Técnico em edificação no Haiti, com uma Diploma, e eu sou Técnico em Jardinheria, eu Tenho um plan para estudar Logística o Administraçao das Empresa. Quando eu Tive os conhecimentos e as experiências necessarias. Vou Aplicar asi:

- 1- uma Constructora no Haiti, com as experiências que eu tive aqui no Brazil. muito grande
- 2- Cultiva de Feijão, e malaguenha Exportação da produtos africanas
- 3- Nepolios

- 4- Manter minha Família Juntada.
- 5- Ajudar as Pessoas que precisam e que procura Ajudar
- 6- Dar os conhecimentos par os Filhos e Filhas para a Família Fica milionaria

ANEXO O – Tabela 11 – Textos do Estudante 11 que contempla o nível B1 do QECR

Quando eu era criança
eu estudava, eu gostei
muito trabalhar com
pedreiro e por isso
eu aprendi no Haiti
a primeira serviço eu
consegui aqui é
construção civil
agora não da mais
eu quero saber numa
escola profissional para
aprender mais.
para trabalhar mas com
pedreiro

ANEXO P – Tabela 12 – Textos do Estudante 12 que contempla o nível B1 do QECR

- Qual é o seu sonho? -

O meu sonho é, ter uma vida melhor
contrário a minha vida passada, tenho
tudo o que agente precisa para viver
neste mundo. O meu sonho é também
lutar pra não deixar as minhas filhas viver
o pior que eu já viver quando eu tava
criança. se que significa que o meu
sonho é sempre viver com prazer,
paz e com o amor de Deus.