

LÍNGUA PORTUGUESA PARA MIGRANTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA[©]**PORTUGUESE LANGUAGE FOR MIGRANTS: AN EXPERIENCE REPORT**

Alex Rezende Heleno¹
Pedro Henrique Farias Vianna²

RESUMO:

Este trabalho se constitui como um relato de experiências junto ao projeto de extensão Língua Portuguesa para Estrangeiros, executado no Instituto Federal de Roraima - IFRR, no primeiro semestre de 2023. O objetivo do curso foi proporcionar, aos migrantes, condições de se expressar autonomamente nas modalidades oral e escrita da língua portuguesa, de maneira a atingir um nível de competência comunicativa que possibilite uma melhor integração social e cultural, tendo em vista o número de migrantes que chegam ao Estado de Roraima, em virtude da crise socioeconômica e política na Venezuela. O Relato de Experiência fornecerá informações sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes em aprender um novo idioma e as estratégias que o professor utiliza para superá-las. Pretende-se, desse modo, refletir sobre a prática docente do professor e do estudante extensionista (licenciando em Letras), quanto ao ensino/aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA). Assim, empenhados em refletir sobre a própria prática, terão a oportunidade de compartilhá-la, por meio de um Relato de Experiência, com outros docentes em formação inicial ou continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem de PLA. Humanização do ensino. Valorização da vivência.

ABSTRACT:

This work constitutes an experience report about the "Portuguese Language for Foreigners" extension project at the Federal Institute of Roraima (IFRR) in the first semester of 2023. The objective of the course was to provide migrants with the ability to express themselves autonomously in both the oral and written modalities of the Portuguese language, aiming to achieve a level of communicative competence that facilitates better social and cultural integration, considering the number of migrants arriving in the State of Roraima due to the socioeconomic and political crisis in Venezuela. The experience report will provide information about the difficulties students encounter in learning a new language and the teacher's strategies to overcome them. The aim is to reflect on the teaching practices of the teacher and the extension student (majoring in Literature) regarding the teaching and learning of Portuguese as an Additional Language. Thus, committed to reflecting on their own practice, they will have the opportunity to share it, through an experience report, with other teachers in initial or continuing training.

KEYWORDS: PLA teaching and learning. Humanization of teaching. Appreciation of the experience.

Introdução

O ensino de Português como Língua Adicional (PLA) é uma área em constante desenvolvimento, em que a troca de experiências entre professores e estudantes é fundamental para o avanço e melhoria das práticas de ensino. Nesse sentido, o Relato de Experiência surge como uma ferramenta importante para compartilhar práticas pedagógicas bem-sucedidas, identificar desafios e refletir sobre as práticas de ensino da língua portuguesa.

O Relato de Experiência permite que os professores compartilhem suas vivências em sala de aula, apresentando desafios e soluções encontradas no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em diferentes contextos, além de fornecer um espaço para

[©] Submetido:05/04/24 – Aceito: 10/07/24

¹ Alex Rezende Heleno. Doutor em Letras/Estudos Literário. Instituto Federal de Roraima (IFRR). E-mail: alexrezendeh@yahoo.com.br. ORCID iD: 0000-0002-7533-801X. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e de Inovação Tecnológica – Pibict/IFRR.

² Pedro Henrique Farias Vianna. Licenciando em Letras. Instituto Federal de Roraima (IFRR). E-mail: pedrofanna@gmail.com. ORCID iD: 000-0002-3327-3588. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e de Inovação Tecnológica – Pibict/IFRR.

reflexão sobre a prática de ensino. Dessa forma, o Relato pode contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento do professor em formação inicial ou continuada, além de apresentar subsídios para o ensino da língua.

No contexto de Roraima, e mais especificamente na cidade de Boa Vista, o ensino da língua portuguesa para imigrantes faz-se necessário para facilitar a integração dessa população à sociedade e para sua comunicação utilizando a língua em diferentes situações, desde as necessidades mais básicas até questões mais complexas.

Roraima é o estado brasileiro que faz fronteira com a Venezuela e, desde 2015, vem recebendo muitos migrantes venezuelanos em busca de novas oportunidades e melhores condições de vida. Esses migrantes chegam, muitas vezes, sem conhecer a língua portuguesa, o que dificulta a comunicação e a efetiva integração à sociedade.

Para contribuir com essa integração, é importante que sejam oferecidos cursos de língua portuguesa para os migrantes, com o objetivo de ensinar a língua portuguesa de maneira acessível e contextualizada. Portanto, os cursos devem ser adaptados às necessidades dessa população, considerando sua cultura e seu contexto socioeconômico e político. Além disso, é importante que os estudantes do curso de Letras e os professores de PLA, em formação, sejam capacitados para lidar com a diversidade cultural e linguística dos migrantes e que possam oferecer um ensino de qualidade, baseado em metodologias adequadas e recursos didáticos apropriados.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, *campus* Boa Vista, dentro de suas diretrizes e, por meio de seus servidores, articula inúmeras ações de ensino, pesquisa e extensão, dentre elas a oferta de aulas de língua portuguesa para os migrantes. É dentro do contexto desse projeto, e a partir dele, que se construirá o Relato, possibilitando ao docente e ao estudante colocarem em prática a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Desse modo, o Relato de Experiência poderá contribuir ao fornecer perspectivas sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, bem como estratégias eficazes e lições aprendidas, podendo ajudar outros estudantes e professores a melhorarem suas próprias práticas de ensino e aprendizagem da língua, observando o contexto em questão.

Este trabalho será dividido em três partes: na primeira, será abordada a perspectiva do Relato de Experiência enquanto produção e disseminação de conhecimento; em seguida, na segunda parte, abordaremos as diferentes perspectivas do ensino da língua portuguesa, considerando os diferentes públicos e os diferentes contextos de ensino. Por fim, abordaremos a prática desenvolvida no curso, as dificuldades iniciais na escolha de material, a interação com os estudantes do curso e o processo de formação compartilhada entre o docente orientador/coordenador, os estudantes extensionistas e os cursistas.

2 O Relato de Experiência

O Relato de Experiência é uma ferramenta importante no ensino de Português como Língua Adicional, pois permite que o estudante extensionista e o professor coordenador possam compartilhar suas vivências em sala de aula, bem como os resultados alcançados em relação aos objetivos propostos para o curso.

Ao relatar as experiências, o estudante e o professor podem identificar os desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem, bem como as estratégias que utilizaram

para superá-los. Isso possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica e a busca por alternativas que contribuam para a melhoria desse processo.

Além disso, o Relato de Experiência é, também, uma forma de incentivar a colaboração entre os professores, que podem se inspirar em práticas bem-sucedidas de outros colegas para aplicar em suas próprias aulas. Dessa forma, o compartilhamento de experiências contribui para a construção de uma comunidade de práticas, em que os professores se ajudam mutuamente na busca por melhores resultados no ensino da língua portuguesa.

O Relato de Experiência é, igualmente, uma forma de valorizar o trabalho dos professores, uma vez que reconhece a importância de suas experiências e práticas pedagógicas, podendo contribuir para o fortalecimento da autoestima e da motivação e refletir positivamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

O ensino de português para migrantes pode ser bastante desafiador, uma vez que envolve a compreensão de uma nova língua e de uma nova cultura. Assim, são importantes as abordagens pedagógicas que valorizem a interação social e a comunicação, além do estudo da gramática e do vocabulário de forma contextualizada e em situações reais de uso. Fazer o relato de tal experiência é contribuir com a divulgação do conhecimento e ampliar o debate em torno do ensino e aprendizagem de PLA.

O Relato de Experiência é, também, uma importante estratégia de formação continuada para professores, pois permite a reflexão sobre práticas pedagógicas vivenciadas, possibilitando a identificação de sucessos e fracassos, bem como a construção de novos conhecimentos a partir da análise crítica da realidade. Além disso, o Relato pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de ensino e aprendizagem, além de favorecer a compreensão de conceitos teóricos a partir de situações práticas concretas.

Os autores Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65) destacam a presença do Relato de Experiência nas Instituições de Ensino Superior (IES), como perspectiva de estudos publicados por estudantes e professores nos três eixos das instituições: ensino, pesquisa e extensão:

No ensino, as ações durante os componentes curriculares, sobretudo os estágios, representam momentos edificantes para a formação acadêmica, profissional e humana (Flores et al., 2019 *apud* Mussi, Flores, Almeida, 2021, p. 65), além disso podem ajudar na compreensão das especificidades, como por exemplo a utilização de materiais didáticos voltados a determinada população (Paiva; Matos, 2019 *apud* Mussi, Flores, Almeida, 2021, p. 65). Na pesquisa, as vivências possibilitam aprendizagens e reflexões sociohistóricas, bem como enriquecimento cultural (Mussi et al., 2020 *apud* Mussi, Flores, Almeida, 2021, p. 65). Na extensão, a atuação em projeto é relevante, uma vez que tal experiência pode ter impactos positivos na atuação enquanto futuros profissionais de educação (Almeida, 2016 *apud* Mussi, Flores, Almeida, 2021, p. 65).

Assim, notamos que o presente Relato perpassa pelos três eixos da aprendizagem acadêmica: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Daltro e Faria (2019, p. 228) observam que o Relato de Experiência é, na contemporaneidade, um importante produto do conhecimento científico, tendo em vista que se trata de um estudo teórico-prática cujo objetivo é uma análise refinada de conhecimentos sobre a experiência em si, a partir do olhar do sujeito pesquisador, inserido em um determinado

contexto histórico e cultural. Busca-se, assim, saberes inovadores para a prática docente, não sendo, portanto, uma obra-fechada. Ainda, de acordo com os autores:

O RE é uma modalidade de cultivo de conhecimento no território da pesquisa qualitativa, concebida na reinscrição e na elaboração ativada através de trabalhos da memória, em que o sujeito cognoscente implicado foi afetado e construiu seus direcionamentos de pesquisa ao longo de diferentes tempos. Isso posto, conjugará seu acervo associativo agindo processualmente, tanto em concomitância com o evento, como trazendo o produto processado pelas elaborações e em suas concatenações, e, finalmente, apresentará algumas das suas compreensões a respeito do vivido (DALTRO; FARIA, 2019, p. 229).

Por fim, de acordo com José Contreras Domingo (2016, p. 16) o Relato de Experiência é um meio para indagar o que foi “experenciado para obter maior consciência, percepção e compreensão dos acontecimentos vividos. É ainda um modo de nos orientarmos melhor no caminho da educação.” Ao verificar, através da experiência, tudo aquilo que estava adequado, mas também abordagens e materiais que necessitam ser repensados, vê-se a oportunidade de mudança e melhorias para ofertas futuras, além de contribuir para a formação na área de PLA, uma necessidade cada vez mais frequente diante do fluxo migratório para o Brasil.

3 Situando a análise: o ensino da língua portuguesa em diferentes contextos

Para situar o presente Relato, é necessário entender as diferentes nomenclaturas associados ao ensino de Português como Língua Adicional, e os diferentes contextos de ensino da língua portuguesa e suas implicações. Assim, será necessário apresentar os termos Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Segunda Língua (PSL), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português como Língua Não Materna (PLNM), Português como Língua de Herança (PLH), Português como Língua Adicional (PLA) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Iniciamos pela discussão entorno dos termos Português para Estrangeiros e Português como Língua Estrangeira (PLE). As autoras Bulla e Kuhn (2020, p. 2-3) apresentam, resumidamente, o contexto de institucionalização da área, que hoje tem sido denominada por PLE e mais recentemente PLA. De acordo com as autoras:

Em certa medida, essa área passou a se institucionalizar no meio acadêmico brasileiro mais fortemente no final da década de 1980 e na década de 1990, protagonizada por professores universitários de Português como Língua Materna, Inglês e outras graduações em línguas estrangeiras modernas interessados em promover a sua língua de socialização inicial (também referida como primeira língua ou língua 1) para falantes de outras línguas, especialmente considerando movimentos iniciais de internacionalização nas universidades brasileiras. [...] Nessa época, os estrangeiros que seriam seu público possuíam propósitos variados que justificavam a aprendizagem do idioma, como participação em comunidades acadêmicas (intercâmbios de graduação e pós-graduação), turismo, negócios, relacionamentos amorosos com falantes de português, trabalho em país ou região falante de português etc. (BULLA; KUHN, 2020, p. 2-3).

Percebemos, a partir do exposto, uma diversidade de situações em que se dava e ainda se dá o ensino/aprendizagem de Português como Língua Estrangeira, sobretudo, no contexto universitário.

Além da perspectiva universitária do ensino de PLE, há também políticas de difusão e promoção da língua, implementadas pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) do Brasil, que desde 1954 gere os Centros Culturais do Brasil (CCB) no exterior. O CCB está vinculado a embaixadas e consulados em diferentes países. Ainda, de acordo com Bulla e Kuhn (2020, p. 3-4), o Programa de Leitorado, iniciado em 1965, na Universidade de Toulouse, e administrado desde 1999 por uma parceria entre MRE e a CAPES, constitui-se “como um importante contexto de ensino e avaliação de PLA, por meio do qual um número maior de brasileiros das Letras (embora inicialmente não restrito à essa grande área) passaram a atuar como professores de língua e cultura brasileiras em universidades e instituições no exterior” (BULLA, KUHN, 2020, p. 3-4).

A denominação de PLE dava conta inicialmente de se diferenciar da área de Português como Língua Materna (PLM). Contudo, a partir das pesquisas em Linguística Aplicada, Sociolinguística, Políticas Linguísticas, bem como a relações interdisciplinares com áreas de Educação, Antropologia e Sociologia, passou a compreender a complexidade dos diferentes públicos e contextos da área de PLA, levando à utilização de outras denominações (Bulla; Kuhn, 2020).

Assim, a denominação Português como Segunda Língua (PSL), além de incluir o perfil de estrangeiros, público inicial do PLE, inclui, também os brasileiros, cuja língua materna é outra, a exemplo de pessoas surdas e dos indígenas. Ou seja, a segunda língua corresponde à aquisição de uma língua em circunstâncias posteriores à socialização inicial, com a possibilidade de imersão em uma comunidade de falantes dessa língua. Contudo, o termo é criticado pelo uso da terminologia “segunda”, pois dá a entender que as pessoas só teriam uma língua primeira, excluindo, desse modo, os contextos bi/multilíngues cuja socialização inicial se dá em mais de uma língua. O termo é criticado, também, por fazer parecer existir uma inferioridade em relação à primeira língua (Bulla; Kuhn, 2020).

O termo Português como Língua Não Materna (PLNM), mais utilizado em Portugal, faz referência a contextos escolares onde há a presença de imigrantes falantes de outras línguas (Bulla; Kuhn, 2020). Para as autoras Fontana, Camargo e Nunes:

A definição de língua materna deve considerar diversos fatores, como: a língua da mãe, a língua do pai, da comunidade em que se vive, a primeira língua a ser adquirida, a língua falada no cotidiano, a língua falada predominantemente na sociedade, a melhor dominada pelo indivíduo, e por fim, a língua em que ele se sente mais à vontade. São esses os aspectos fundamentais para se identificar a língua materna. (2022, p. 4)

Português como Língua de Herança (PLH) faz referência à língua adquirida por meio da família e da comunidade de origem que se encontra deslocalizada, por exemplo, comunidades de brasileiros que migraram para diferentes países onde o português não é a língua oficial. Assim, o “PLH é situado de forma muito variável e dinâmica no conhecimento/desconhecimento. Ou seja, depende das práticas de comunicação socioculturais e de transmissões familiares, que se encontram fora de seu país, para o ensino dessa língua” (Fontana; Camargo; Nunes, 2022, p. 6).

Já o termo Língua Adicional tem sido utilizado com mais frequência nas últimas décadas, por seu caráter mais abrangente. O termo adicional pode ser aplicado a todas as demais nomenclaturas, exceto, claro, à primeira língua aprendida. A substituição ao termo “estrangeiro” se dá pelo fato de poder sugerir estranho, exótico ou alheio – sentidos indesejáveis para o contexto de ensino/aprendizagem de línguas (Bulla; Kuhn, 2020).

Nessa perspectiva (Bulla; Kuhn, 2020), o termo adicional não caracteriza a relação entre as línguas como inferior ou superior, tampouco como substituta da primeira língua. Destaca-se a ideia de que a língua aprendida será acrescida à(s) outra(s) língua(s) que já constituem o repertório linguístico do estudante. Desse modo, a língua adicional possibilita ampliar a participação do estudante no mundo, constituindo mais um recurso para intervir e agir no mundo. A língua, nesse contexto, passa a ser também do estudante e não carrega em si a ideia de estrangeira ou estranha. Barbosa e Freire (2017, p. 596) complementam essa perspectiva:

Cabe mencionar que a palavra “adicional” é o termo mais comumente usado do que “segunda língua” ou “língua estrangeira”. Um dos motivos é o fato de os estudantes, algumas vezes, estarem aprendendo não uma segunda, mas uma terceira ou quarta língua. “Adicional” se aplica a todas, exceto, claro, à primeira língua aprendida.

Por fim, há o termo Português Língua de Acolhimento (PLAc) que destaca os contextos minoritários. O termo passa a ser utilizado, inicialmente, em Portugal, a partir de publicações referências, como os estudos de Maria José dos Reis Grosso, segundo a qual:

[...] o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, 2010, p. 74)

Bulla e Kuhn (2020) argumentam que o termo também passa a ser adotado no Brasil, mas que é preciso atenção ao importá-lo de um contexto europeu, já que o contexto brasileiro é bastante diferente, sobretudo, quanto às políticas linguísticas voltadas para o ensino de língua à população em contexto de acolhimento. Para os autores, o termo também não deve ser romantizado, como se o aprendizado da língua portuguesa fosse suficiente para um acolhimento adequado, ou, por outro lado, entender a perspectiva de acolhimento associando o migrante a uma posição inferior, que necessita de caridade, impedindo, desse modo, a efetivação de relações igualitárias, de interculturalidade e multilinguismo.

De acordo com Silva (2023), no contexto brasileiro, o PLAc tem sido localizado com subárea do PLE/PLA, e responde a uma necessidade de aprendizagem de migrantes em deslocamento de crise e em condições de vulnerabilidade social, que encontra diferentes situações adversas quando chega ao país de destino.

Nesse panorama, Mirelle Amaral de São Bernardo entende que o conceito de língua de acolhimento vai além da perspectiva da linguística e da cultura, fazendo referência “[...]”

também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro [...]” (2016, p. 65).

Zambrano e Lopez também alertam para o uso do termo PLAc. Para Lopez, “o conhecimento da língua portuguesa deveria ser entendido como um ativo do qual o imigrante poderia se valer para aproveitar oportunidades e aumentar sua capacidade de resposta”. (2018, p. 20 *apud* Zambrano, 2021, p. 74). Zambrano complementa explicando que, como um ativo, “[...] o português seria mais uma ferramenta para exercer agência, mas não a única, nem a mais importante. Ainda segundo Lopez (2018, *apud* Zambrano, 2021, p. 74), o ensino de português deve afastar-se da noção de obrigatoriedade [...]” (ZAMBRANO, 2021, p. 74). Ou seja, a língua não deve ser uma imposição para o migrante.

O termo PLAC, portanto, tem sido utilizado para designar o ensino/aprendizagem da língua em um contexto de deslocamentos forçados, dentro da conjuntura de migrações transnacionais do século XXI. Desse modo, para Lopez (2018), mesmo que o PLAc possa ter semelhança, de modo geral, com o ensino/aprendizagem de PLE/PLA, é necessário o uso da designação acima, pois se trata da representação de um ato político. Defende-se, desse modo, “[...] uma proposta de língua de acolhimento que mantenha um viés crítico, afastando-se de uma visão que posicione os seus aprendizes em um lugar pré-determinado de que precisam ser acolhidos – na perspectiva de “amparo” da palavra – ou “integrados” – no sentido assimilacionista do termo” (LOPEZ, p. 30, 2018).

Portanto, o ensino/aprendizagem da língua portuguesa, nesse contexto de migração, precisa ser crítico (por parte dos professores e dos estudantes), plural (respeitando-se as diversidades socioeconômicas, de identidades, de gênero, de idade) e deve promover a interculturalidade, as práticas transdisciplinares e a humanização do próprio processo de ensino/aprendizagem da língua.

4 Ensino e aprendizado da língua portuguesa: a prática docente em constante reflexão

Inicialmente, é preciso fazer uma breve contextualização acerca da migração venezuelana em Roraima e, mais especificamente, na cidade de Boa Vista, capital do Estado. Nos últimos anos, devido à crise econômica e social na Venezuela, houve um grande aumento no fluxo de migrantes venezuelanos para o Brasil. A maioria deles chega pela fronteira norte do país, no Estado de Roraima, e se concentra nos municípios de Pacaraima e Boa Vista. Para receber essas pessoas, foram criados abrigos oficiais em Boa Vista e em Pacaraima, administrados pelas Forças Armadas e pela Agência da ONU para Refugiados (UNICEF BRASIL, 2022).

Segundo Carvalho e Oliveira (2020), os migrantes em Roraima enfrentam diversos desafios, incluindo barreiras linguísticas, discriminação e falta de acesso a serviços básicos como saúde e educação. Além disso, a falta de políticas públicas específicas para lidar com a chegada de migrantes pode agravar ainda mais essa situação.

As barreiras linguísticas são uma das principais dificuldades que os imigrantes enfrentam ao se estabelecer em um novo país, uma vez que a comunicação é essencial para acessar serviços básicos, como saúde e educação, e para estabelecer relações sociais e profissionais (MENEZES, 2018).

Diante da necessidade de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, nesse cenário de migração, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR

- *campus* Boa Vista, já ofertou turmas do Curso de Língua Portuguesa para migrantes, havendo uma pausa durante a pandemia, mas retomando a oferta em março de 2023.

O IFRR tem como missão promover formação humana integral, por meio da educação, ciência e tecnologia, em consonância com os arranjos produtivos locais, socioeconômicos e culturais, contribuindo para o desenvolvimento sustentável. O Instituto atua como agente de transformação social, por meio do ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica e tem como valores: Ética e Transparência; Inclusão Social; Gestão Democrática; Respeito à Diversidade e à Dignidade Humana; Responsabilidade Socioambiental (IFRR, PDI 2019-2023).

Assim, para garantir condições de aprendizagens bem-sucedidas, visando à formação humana integral e a transformação social, é necessário pensar a sala de aula e o estudante, considerando:

1. segurança, conforto, confiança, identificação com a cultura-alvo (formantes do filtro afetivo);
2. necessidades e/ou interesses genuínos (além das fantasias alimentadas);
3. materiais e atividades apropriados e percebidos como relevantes/interessantes;
4. a possibilidade de vivenciar intensamente, com criação/construção pessoal e coletiva na língua-alvo, as interações de qualidade que ajudam a aprendizagem (aquisição);
5. a possibilidade de influenciar o programa de ensino (ajustando-o em voo);
6. a capacidade de refletir, de auto avaliar-se e de receber a avaliação com encaminhamentos de algum avaliador confiável;
7. planejamentos sensíveis dos conteúdos, dos processos a serem vividos e dos momentos de reflexão e (auto) avaliação previstos. (ALMEIDA FILHO, 2005, p.67-68)

Nesse sentido, a promoção do ensino e aprendizagem da língua portuguesa para migrantes – em diferentes condições de chegada – demanda uma preparação atenta, por parte do professor e do acadêmico em formação, dos conteúdos a serem trabalhados junto a esse público.

Portanto, faz-se necessário que o acesso ao ensino e aprendizado da língua portuguesa seja facilitado ao migrante, de forma humanizada e crítica, em um ambiente de acolhimento, hospitalidade e interculturalidade, conforme aponta os estudos de Edleise Mendes:

Uma abordagem de ensino que se pretende intercultural deve ser, por natureza, dialógica. Desse modo, promover o diálogo de culturas significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista; é permitir que as nossas próprias experiências possam dialogar com as do outro de modo intersubjetivo; é colocarmo-nos junto ao outro quando interpretamos o mundo à nossa volta, o mundo que nos abriga; é, finalmente, recebermos o outro tal como se recebêssemos um amigo com o qual não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças (MENDES, 2007, p. 138).

O curso ofertado tem como perspectiva a interação dialógica e é pensado a partir da Abordagem Comunicativa (foco nos usos da língua em situações reais), processo de aprendizagem baseado em conteúdos significativos e que atende às necessidades dos estudantes, considerando os aspectos globais da língua em uso: leitura, escrita, fala e escuta interativas.

As aulas foram ministradas por um docente efetivo do *campus* Boa Vista/IFRR, auxiliado por quatro estudantes extensionistas, matriculados no curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Espanhola. As aulas aconteceram, no *campus*, entre março a junho de 2023, nas terças e quintas-feiras, durante o turno noturno -19 às 21 horas - por ser um horário mais favorável aos estudantes que trabalhavam.

Foram oferecidas vagas para os migrantes que possuíssem idade entre 18 e 70 anos, por entender que abaixo ou acima dessas idades seria necessária uma seleção mais específica de conteúdos e uma abordagem diferente da que, em geral, se oferece para o estudante adulto. O público do curso era composto por uma grande diversidade de sujeitos, seja em relação ao tempo de chegada ao Brasil, que variava de meses a anos de vivência no país, seja em relação à idade, ao gênero e ao contato com a língua portuguesa. Muitos dos imigrantes declararam já ter trabalho em Boa Vista.

Na lista inicial de inscritos havia quarenta e oito nomes. Alguns nunca participaram do curso, ainda assim, o curso iniciou com cerca de quarenta e cinco estudantes. Destes, quarenta finalizaram o curso. As faltas eram uma constante, mas os estudantes tinham preocupação em justificá-las. Os motivos eram diversos: problemas de saúde, cansaço, trabalho, viagem etc.

Os objetivos dos estudantes migrantes eram bastante semelhantes: desejavam melhorar a comunicação na língua portuguesa. Outro fator relevante para os estudantes do curso era a possibilidade e a necessidade de obter um certificado de uma instituição federal para fins de uma futura naturalização no Brasil.

A ementa proposta para o curso era a seguinte: o Brasil e a língua portuguesa; proximidade e distância entre o português e o espanhol; saudações e despedidas; apresentação pessoal; pronomes pessoais; tratamento formal e informal; alfabeto; verbos ser, estar, morar, ir, dormir, acordar, gostar, comer, querer e preferir, entre outros, no presente, passado e futuro do indicativo; localização no tempo: dias da semana e meses; adjetivos: características físicas e psicológicas; expressões interrogativas; localização no espaço: solicitar ajuda; advérbios de lugar e de intensidade; nomes de meios de transporte e de lugares públicos; informações sobre direções; numerais; horas; moeda brasileira; alimentos, bebidas e utensílios; relações de parentesco; preposições; tipos de moradias e partes da casa; pronomes demonstrativos e possessivos; corpo humano; mundo do trabalho; saúde e alimentação; lazer, hábitos culturais e aspectos sócio-históricos do Brasil, em especial, de Roraima.

A ementa era trabalhada a partir de aulas temáticas que privilegiam a comunicação: apresentação pessoal; saudações e despedidas; o Brasil – geografia básica – o Estado de Roraima e a cidade de Boa Vista; a composição familiar; a localização no espaço e no tempo; os meios de transporte mais comuns em Boa Vista; numerais e horas; o mundo do trabalho – direitos básicos; lazer e tempo livre – opções de lazer em Boa Vista; o corpo humano – cuidados básicos; saúde e atendimento médico – hospitais e Unidades Básicas de Saúde (UBS), cartão do SUS; a alimentação e o vestuário; partes da casa, mobília, utensílios domésticos; a moeda (real), os preços, o salário mínimo e o aluguel.

Além das temáticas acima, trabalhou-se, também, com a música. As letras eram preparadas para que os estudantes ouvissem e preenchessem alguns espaços com palavras que estavam faltando. Trabalhava-se, assim, a audição, a pronúncia, além da interpretação das letras. Os estudantes participavam ajudando na interpretação da letra, nas perguntas acerca do vocabulário e nas dificuldades de pronúncia de termos presentes na música apresentada.

Para o docente e para os estudantes extensionistas era a primeira experiência com o ensino de língua portuguesa para migrantes. Apesar das dificuldades iniciais em relação à inexperiência nesse contexto de ensino, os recursos disponíveis na internet, os materiais produzidos, bem como a motivação dos migrantes contribuíram para o andamento do curso, possibilitando as adequações necessárias ao longo dele.

Desde o início, algumas dificuldades perceptíveis foram trabalhadas. As diferenças fonéticas entre o português e o espanhol dificulta a pronúncia das consoantes B e V em português. A pronúncia das consoantes Z e S (nas ocorrências em que o S apresenta som de Z) também se fazia com certa dificuldade pelos estudantes, tendo em vista que não há o som de Z (da forma como é pronunciado na língua portuguesa) na língua espanhola. Os estudantes apresentavam dificuldade na pronúncia de NH, apesar da proximidade com a pronúncia do Ñ em espanhol.

Os artigos definidos – o, a, os, as – e indefinidos – um, uma, uns e umas – representaram também uma dificuldade inicial para os estudantes, tendo em vista não haver muita proximidade entre as línguas. Há dificuldade, também, na variação do numeral DOIS e DUAS. Além disso, a pronúncia das palavras terminadas em TE ou TI com som TCHI [tʃi] necessitam ser destacadas e praticadas junto aos estudantes.

Outro ponto a ser destacado nas aulas e que precisam ser mencionados com frequência é a questão da variação linguística. Aliás, esse é um ponto que os próprios estudantes apresentam como questionamento durante as aulas, ao perceberem que alguns usos do dia a dia são diferentes dos usos em contextos mais formais, sejam escritos ou orais. O fato de já terem uma vivência no Brasil e estarem em contato diário com a língua portuguesa faz com que os estudantes percebam as variações no uso. Desse modo, o professor deve ser “[...] capaz de fazer da sala de aula de LE/L2 um ambiente no qual os papéis sejam fluidos e alunos e professores possam ensinar e aprender a partir das suas experiências na / com a língua que aprendem e ensinam, lugar no qual possam ser eles mesmos, com suas diferentes culturas e identidades” (Mendes, 2018, p. 71).

O uso de A GENTE e NÓS também é observado em diferentes contextos de uso. Os estudantes percebem a maior frequência de A GENTE nos usos diários da língua. Todas as observações feitas pelos estudantes são importantes para o andamento das aulas, tendo em vista que muitas vezes o falante, cuja língua materna é o português, não se atenta mais para algumas variações no uso cotidiano.

Outro exemplo de variação, é o uso dos verbos para indicar ações futuras. Dificilmente se utiliza o verbo conjugado na forma simples do futuro do presente na fala cotidiana. O uso do verbo IR mais associado ao verbo principal no infinitivo é a forma mais corrente na língua: vou fazer, vou estudar, vou viajar, vou aprender, vou trabalhar etc. são formas ouvidas e utilizadas no dia a dia.

Uso dos pronomes pessoais do caso oblíquo também são apontados como dificuldade, tendo em vista os diferentes usos em contextos formais e informais. Utilizar o pronome oblíquo em início de frase (me fala, me faz, me empresta...), na fala, tornou-se comum, embora em textos escritos formais seja um uso considerado inadequado pela gramática normativa.

Em relação ao contexto fora da sala de aula, os estudantes apresentam algumas situações que muitas vezes dificultam a aprendizagem da língua e a melhoria nas pronúncias. Segundo eles, muitos brasileiros, por entenderem um pouco o espanhol, não fazem a correção das pronúncias e dos usos da língua portuguesa. Isso faz com que o uso do “portunhol” seja algo corrente nas interações entre brasileiros e venezuelanos.

Além dos aspectos linguísticos, em alguns momentos os estudantes migrantes relatavam casos de xenofobia vivenciados em diferentes situações e de diferentes formas. De acordo com Zambrano,

Nesse cenário linguístico conflitivo, surge, com frequência, a xenofobia: sentimento construído social e culturalmente que cultiva a aversão à convivência próxima com estrangeiros, comunidades de migrantes e alteridades internas à nação (ROSA, 2017). Ao refletir acerca da xenofobia na sociedade globalizada em que vivemos, Albuquerque (2016) afirma que, por vezes, violência e agressão podem ser mecanismos de defesa contra o diferente. Para o autor, tais atitudes violentas e agressivas devem ser debatidas de modo a orientar as pessoas para criar comunidades com visões mais amplas (ZAMBRANO, 2021, p. 83).

Infelizmente, a xenofobia está presente no contexto de Boa Vista, o que faz aumentar tais formas de discriminação. Sabe-se que muitos migrantes já se integraram à sociedade, estão trabalhando, empreendendo etc. Ainda, assim, os casos de xenofobia são uma constante, sobretudo, nas redes sociais – espécie de “terra sem lei” para alguns. É preciso, portanto, persistir na luta por uma sociedade mais acolhedora.

As aulas eram sempre abertas a participação, para que o estudante se sentisse à vontade, mesmo diante dos conflitos vivenciados pelo processo de migração. Assim, é preciso estar atento a este contexto:

Certamente, a aprendizagem de uma língua, após passar por um exílio traumático (gerado por motivos naturais, políticos ou humanitários) e ser expropriado do país, é circunstância bem diferente, emocional e cognitivamente, do que aprender essa mesma língua por opção, por prazer ou até mesmo para atingir ascensão social, profissional ou de outra natureza (BARROS, FURTOSO, 2021, p. 17).

Diante do relato acima, podemos elencar diferentes pontos positivos: a participação constante dos estudantes durante as aulas, tirando dúvidas, expressando-se, questionando informações etc. O resultado do trabalho possibilitou a conclusão do curso por 40 estudantes, dos 48 inscritos. Como ponto positivo, há também a confirmação e a satisfação, por parte dos professores, de estar fazendo a diferença quanto ao aprendizado da língua portuguesa, tão importante para o contexto dos migrantes.

Como pontos negativos, forma de crítica e autocrítica, podemos citar a dificuldade na seleção de alguns materiais adequados ao contexto dos migrantes em Boa Vista, tendo em vista que muitos deles já haviam passado pelas dificuldades iniciais e, portanto, conheciam as temáticas trabalhadas. Contudo, como a turma era bastante mista, o conteúdo era válido para aqueles que haviam chegado ao Brasil há pouco tempo. Outro ponto citado pelos estudantes, foi a ausência de mais textos e mais leituras, o que poderia causar dificuldade para aqueles que tinham menor domínio da língua.

Todos esses pontos são vistos como um retorno construtivo por parte dos estudantes. Assim, em turmas futuras, como a que já está em andamento, haverá a possibilidade de sanar tais aspectos apontados como negativos, muito embora, a diversidade de turmas exige sempre adaptações diferenciadas. Nessa perspectiva de ensino, deve-se promover a valorização das experiências e do multiculturalismo. Assim,

[...] trazendo essas questões para a sala de aula, e entendendo esse espaço como um microcosmos da sociedade, vemos também ali um cenário multicultural, constituído por uma diversidade de vozes e identidades. A valorização da voz do sujeito/professor e do sujeito/aluno, a desconstrução da polarização dos saberes, a construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional são propostas de ensino multicultural (ONOFRE, 2009, p. 125).

Nesse mesmo sentido é preciso que o ensino aprendizagem proporcione o desejo de aprender para além de uma obrigação, ou seja, “[...] ao refletir sobre língua de acolhimento, é indispensável refletir sobre os usos linguísticos de fato e observar em que medida a língua que acolhe não é a mesma que silencia” (ANUNCIACÃO, 2018, p. 52-53).

Essa perspectiva de ensino da língua vai ao encontro da proposta de um ensino decolonial, “[...] sem subalternizar nenhuma das línguas inseridas no contexto sociolinguístico complexo do estado. Mas para isso, os professores devem receber uma formação específica que contemple mais do que questões linguísticas e metodológicas [...]” (SILVA, ZAMBRANO, 2021, p. 217).

Além disso, a formação do professor deve ser também colocada em pauta e repensada para contemplar a perspectiva de Edleise Mendes: “[...] formar professores (de PLE/PL2), hoje, na universidade, exige das instituições e dos formadores novos modos de ação e a construção de variados conhecimentos e capacidades, que preparem o professor para atuar na diversidade e na complexidade [...]” (EDLEISE MENDES, 2018, p. 66). Tais conhecimentos e capacidades são fundamentais para a tomada de decisões e para o empreendimento de ações políticas e pedagógicas adequadas, independentemente do contexto de ensino.

A formação deve dar condições ao futuro professor para saber lidar com os diferentes elementos e práticas pedagógicas: seja o planejamento do curso, a seleção de materiais e conteúdos, a avaliação, a organização das aulas e das atividades etc. Ou seja, “[...] uma formação adequada deve capacitar o professor para construir estratégias e criar ambientes propícios para que o processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura seja um projeto voltado para a criação de um diálogo entre as culturas em interação” (MENDES, 2018, p. 71). Uma formação capaz de preparar o estudante de Letras para decidir, de forma autônoma e crítica, quais as representações de língua e linguagem constituirão suas bases de ação nos diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

O professor deve se constituir como agente de transformação da sociedade, lutando contra a desigualdade e o sofrimento para promover a igualdade de direito de todos, incluindo o direito à educação. Desse modo a ação deve ser pautada no compartilhamento das línguas, dos conhecimentos, das informações que fazem parte de cada mundo cultural específico, em que cada sujeito em interação seja uma fonte complexa e diversificada de conhecimentos (MENDES, 2018).

Igualmente importante para o professor em formação ou mesmo em formação continuada é o processo de refletir sobre a própria prática, analisá-la, buscando sempre o

aprimoramento teórico e conhecendo as novas perspectivas teórico-pedagógicas para em seguida fazer dialogar todo esse repertório com a própria experiência e “A partir daí deve constantemente experimentar, planejar estratégias de ação, materiais e procedimentos, sempre refletindo sobre os resultados de sua prática” (MENDES, 2018, p. 91).

Portanto, a partir deste Relato de Experiência, constatamos, também, a importância da formação do estudante de Letras a partir de conteúdos específicos sobre o ensino da língua portuguesa na perspectiva da língua adicional. É preciso considerar, também, “[...] que a língua pode não ser o único ativo que o imigrante em situação de vulnerabilidade precisa para superar tal circunstância, por isso há a necessidade de políticas públicas adequadas para a recepção e para o auxílio a esses indivíduos” (LOPEZ, p. 30, 2018). E a sociedade precisa fazer parte dessa luta pelas políticas públicas que dê dignidade a todos os cidadãos.

5 Considerações finais

O curso oferecido pelo Instituto Federal de Roraima - IFRR, por meio da Diretoria de Extensão do *campus* Boa Vista, tem como público os migrantes que se encontram na cidade de Boa Vista. O curso faz parte de uma demanda dos próprios migrantes, que necessitam da aprendizagem da língua por diferentes motivos, incluindo as formalizações para solicitação de naturalização no Brasil.

Assim, este Relato contribui para pensar e repensar a proposta de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, no contexto acima descrito. Contribui igualmente para a formação inicial dos estudantes extensionistas, que estão cursando a Licenciatura em Letras e para a formação continuada de professores que não tiveram formação específica para o ensino de Português como Língua Adicional.

Percebemos que já há bons trabalhos elaborados em torno da temática, demonstrando um interesse pelos diferentes contextos de ensino da língua portuguesa. Contudo, ainda há necessidade de trabalhos específicos que abordem a perspectiva dos migrantes que estão realizando, por exemplo, o ensino fundamental e o ensino médio em Boa Vista.

Portanto, ainda há necessidade de priorizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A extensão promovendo o ensino e a pesquisa contribuindo para a qualidade da formação de estudantes e de professores. A partir de elementos teóricos, é preciso fazer do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa um processo com a configuração discursiva e dialógica, possibilitando o respeito, a interculturalidade, combatendo a xenofobia e promovendo mudanças significativas nas práticas de ensino/aprendizagem.

Referências

ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. **REVISTA X**, Curitiba, volume 13, n.1, p. 35-56, 2018.

BARBOSA, FREIRE. Formação de professores e ensino de Português como Língua Adicional. **ESTUDOS LINGUÍSTICOS**, São Paulo, 46 (2): p. 593-602, 2017.

BARROS, Ev'Ângela Batista R. de; FURTOSO, Viviane Bagio. Ensino de português para falantes de outras línguas: múltiplas realidades, múltiplas necessidades. **SCRIPTA**, v. 25, n. 53, p. 8-42, 1º quadrimestre de 2021.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**. vol. 18, n. 35, 2020. [www.revel.inf.br]

COSTA, Eric Júnior; Silva, Flávia Campos Silva. Legislação migratória e Português como Língua de Acolhimento: reflexões sobre políticas linguísticas e língua(gem). **LETRA MAGNA** - Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 14 - n.23 – 2º Semestre – 2018, p. 598-612.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e pesquisas em psicologia**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. **REVISTA X**, Curitiba, volume 13, n. 1, p. 87-110, 2018.

DOMINGO, José Contreras. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 14–30, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p14-30. Disponível em: <https://itacarezinho.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518>. Acesso em: 30 maio. 2023.

FONTANA, Ana Carolina; CAMARGO, Bruna da Silva; NUNES, Maria Isabel Lopez. Diferentes nomenclaturas de português como língua não materna. **Revista de Estudos de Português Língua Internacional**. Vol. 2, N. 1 (Jan./Abr.), 2022.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

IFRR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI 2019-2023. Disponível em: <https://boavista.ifrr.edu.br/pdi/pdi-2019-2023/arquivos-1/pdi-2019-2023-atualizado-junho-2022/view>. Acesso em 02 fev. 2023.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? **REVISTA X**, Curitiba, volume 13, n.1, p. 9-34, 2018.

LOPEZ, A.P.A; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, Brasília, Edição especial n. 9, s/p 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330635043_Iniciativas_Juridicas_e_Academicas_Brasileiras_para_o_Acolhimento_de_Imigrantes_Deslocados_Forcados. Acesso em 18 jun. 2023.

MENDES, Edleise. Formar professores de português L2/LE na universidade: desafios e projeções. In: KANEOYA, Marta Lúcia Cabrara Kfour (organizadora). **Português Língua Estrangeira em contextos universitários**: experiências de ensino e de formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018, p. 65-94.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 maio 2023. Epub 25-Nov-2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

ONOFRE, Patrícia Carvalho de. Multiculturalismo crítico por uma pedagogia da tolerância. In: **Soletras**, ano IX, nº 17 – supl. São Gonçalo: UERJ, 2009.

REPOSITÓRIO de Materiais Didáticos. **IFRS – Campus Bento Gonçalves**. Curso de Extensão Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados. Disponível em <https://ifrs.edu.br/bento/repositorio-de-materiais-didaticos/>. Acesso em 08 fev. 2023.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126>.

SILVA, Marcos Vinícius da; ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Do Global ao Local no Ensino de PLAc em Roraima: por uma formação de histórias locais na Universidade Federal de Roraima. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 2, p. 207-225, abr.-jun. 2021.

SILVA, Marcos Vinícius da. Por uma outra terminologia teórica do Português como Língua de Acolhimento no Brasil. **Revista Diálogos RevDia**. Estudos linguísticos e literários. v. 11, n. 1. jan/abr – 2023

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. **Acolher entre línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima**. 2021. Tese doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.