




UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

AUGUSTO FRANCISCO TEIXEIRA

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA UM GRUPO DE
HAITIANOS EM NOVA ANDRADINA - MS**

Campo Grande/MS
2018

<p>2018</p>	<p>PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA UM GRUPO DE HAITIANOS EM NOVA ANDRADINA - MS</p>	<p>TEIXEIRA. Augusto .F.</p>	<p>CDD 23.ed. 469.07</p>
<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">AUGUSTO FRANCISCO TEIXEIRA</p> <p style="text-align: center;">PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA UM GRUPO DE HAITIANOS EM NOVA ANDRADINA - MS</p> <p style="text-align: center;">Campo Grande/MS</p> <p style="text-align: center;">2018</p>			

AUGUSTO FRANCISCO TEIXEIRA



**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA UM GRUPO DE
HAITIANOS EM NOVA ANDRADINA - MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Ensino de Linguagens

Orientador: Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva

Campo Grande/MS
2018

AUGUSTO FRANCISCO TEIXEIRA

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA UM GRUPO DE
HAITIANOS EM NOVA ANDRADINA - MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Ensino de linguagens

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Pós Dr^a Eliane Maria de Oliveira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a Dr^a. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS
(Suplente)

Prof.^a Dr^a. Luciane Pinho de Almeida
Universidade Católica Dom Bosco

Prof^a Dr^a Suzana Vinicia Mancilla Barreda
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS
(Suplente)

Campo Grande/MS

Maio de 2018

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem, se algum houve, as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E em mim converte em choro o doce canto.

E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto:
Que não se muda já como soía.

Luís de Camões

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela Vida e aos que seguem por toda ajuda tida durante o processo:

Ao meu amigo e orientador, Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva, por toda dedicação, orientação e apoio em todos os momentos;

As professoras Dr^a. Eliane Maria de Oliveira e Dr^a. Luciane Pinho de Almeida que com muito carinho e atenção aceitaram compor a banca de avaliação deste trabalho.

À minha esposa Michelli Fernanda de Souza que sempre me apoiou em todos os momentos, desde a ausência para as aulas até o momento da escrita e apresentação.

Aos meus filhos de sangue e de coração Guilherme Carriel Teixeira, Gabriel Carriel Teixeira e Guilherme de Souza Dan que compreenderam a importância deste trabalho e entenderam a necessidade de minha ausência em muitos momentos de suas vidas.

À minha mãe Hilda Carvalho que sempre nos orientou e incentivou na busca do conhecimento como parte de minha formação.

Ao meu irmão Silvestre Francisco Teixeira, que mesmo estando distante sempre incentivou e apoiou minha vida acadêmica.

Ao meu amigo-irmão George Lalier, que durante muitas vezes auxiliou e ajudou direta e indiretamente para que este trabalho pudesse se realizar.

Aos Secretários Fábio Zanata e Nair Aparecida Lorencini Russo por possibilitar a formação continuada em serviço, apoiando e orientando os caminhos para a conciliação do trabalho e da pesquisa.

Aos alunos do projeto Português Para Haitianos em Nova Andradina, representados nas pessoas dos alunos Butho, Jean Rosny e Angly, a quem devo todo carinho e dedicação na coleta de dados desta pesquisa.

TEIXEIRA, A. F. *Língua Portuguesa como língua de acolhimento para um grupo de haitianos em Nova Andradina – MS*. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018.

RESUMO

Na atualidade o fluxo migratório pelo mundo tornou-se mais visível e acessível a diversas pessoas e nações. No Brasil esta situação não é diferente dos demais países. O fluxo migratório, ocasionado por situações diversas, e em muitos casos alheios a vontade do migrante, trouxe ao país pessoas de diversas nações. Com vistas a esta vertente migratória, este trabalho apresenta uma discussão acerca do ensino de Português como Língua de Acolhimento direcionado a comunidade haitiana, vivendo no estado de Mato Grosso do Sul, na cidade de Nova Andradina em que tem por proposta a compreensão de quais os objetivos da aprendizagem de Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento pelos migrantes haitianos. Para esta compreensão, conceitos de noções de investimento, identidades emergentes e comunidades imaginadas propostos por (NORTON, 2000; NORTON, 2013, SILVA, 2013) língua de acolhimento (GROSSO, 2010; ANCÃ, 2004; BARBOSA, 2014; SÃO BERNARDO, 2016, ALMEIDA FILHO, 2011) e *safe houses* (CANAGARAJAH, 2004) e (LONGARAY, 2005) são adotadas. Os dados foram gerados no primeiro e segundo semestre do ano de 2017 e início de 2018, divididos em Diário de Bordo, questionário semi-estruturado e entrevista, sendo esta uma pesquisa de cunho qualitativo. Os dados sugerem que o ensino de Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento pode possibilitar o surgimento de novas identidades e comunidades imaginadas, fazendo com que os aprendentes possam assim investir nesta busca. Trouxe também a emergência, ocorrida durante o processo, do conceito *safe houses* nos espaços livres de acompanhamento do professor.

Palavras-chave: Língua de Acolhimento. Investimentos. Comunidades imaginadas.

TEIXEIRA, A. F. *Portuguese as host language for a group of Haitians in Nova Andradina - MS*. 2018. 150 l. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018.

ABSTRACT

Today, the flow of migrants around the world has become more visible and accessible to many people and nations. In Brazil, this situation is not different from the other countries. The migratory flow, caused by diverse situations, and in many cases unrelated to the will of the migrant, brought to the country people of diverse nations. In view of this migratory aspect, this paper presents a discussion about the teaching of Portuguese as a Language of Reception, directed to the Haitian community, living in Mato Grosso do Sul, in Nova Andradina, where it is proposed to understand which objectives of the learning of Portuguese as a Language of Acceptance by Haitian migrants. For this understanding, concepts of investment notions, emerging identities and imagined communities proposed by (NORTON, 2000; NORTON, 2013, SILVA, 2013) host language (GROSSO, 2010; ANCÁ, 2004; BARBOSA, 2014; SÃO BERNARDO, 2016, ALMEIDA FILHO, 2011) and safe houses (CANAGARAJAH, 2004) and (LONGARAY, 2005) are adopted. These data were generated in the first and second half of 2017 and first months of 2018, divided into logbook, semi-structured questionnaire and interview, which is a qualitative research. The data suggest that the teaching of Portuguese as a Language of Reception can enable the emergence of new identities and imagined communities, allowing learners to invest in this search. It also brought the emergence, during the process, of the concept of safe houses in the teacher's free spaces.

Palavras-chave: Language of Acceptance. Investments. Imagined communities.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE	Língua Estrangeira
ONU	Organização das Nações Unidas
ACNUR	Associação para o Alto Comissariado das Nações Unidas
OIR	Organização Internacional para os Refugiados
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
EUA	Estados Unidos da América
PLE	Português como Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
L	Língua
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
PLAC	Português como Língua de Acolhimento
LP	Língua Portuguesa
ASL	Aquisição de Segunda Língua
SLA	Second Language Acquisition
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de estrangeiros por entrada no Brasil, classificados por ano.....	14
Tabela 2- Línguas faladas.....	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Capítulo I – MIGRAÇÃO: CONCEITO E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES.....	18
1.1- Migração e seu contexto no Brasil	19
1.2- Perguntas de Pesquisa	26
Capítulo II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: REVISÃO DE LITERATURA.....	28
2.1- Língua Portuguesa como Língua Estrangeira, Segunda Língua e Língua Materna.....	29
2.2- Língua Estrangeira, Segunda Língua e Língua Materna.....	31
2.3- Português como Língua de Acolhimento	34
2.4- Comunidades Imaginadas.....	39
2.5- O Conceito de Investimento e sua relação com a valoração cultural e social.....	41
2.6- As concepções de <i>Safe House</i>	45
2.7- Identidade e suas questões com a construção do indivíduo.....	47
2.8- Resumo do capítulo.....	52
Capítulo III– METODOLOGIA DA PESQUISA.....	54
3.1- Natureza da Pesquisa.....	55
3.2- Contexto da pesquisa.....	58
3.3- Participantes da Pesquisa.....	60
3.4- Geração de Dados.....	61
3.5- Análise de Dados.....	64
3.6- Resumo do Capítulo.....	65

Capítulo VI – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	66
4.1- Português como Língua de Acolhimento e sua relação com a construção do conhecimento pelos haitianos.....	68
4.2- A emergência de <i>saf house</i> pelos alunos haitianos do curso Português para Haitianos em Nova Andradina.....	82
4.3- As aspirações dos alunos do Projeto e sua relação com as Comunidades Imaginadas.....	87
4.4- Os migrantes haitianos participantes do Projeto e seus investimentos na aprendizagem do Português como língua de acolhimento.....	91
4.5- Resumo do Capítulo.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXOS.....	104

INTRODUÇÃO

Que se abra a estrada da paz
a quem foge do terror
que lhe plantaram na rua.
Que se acolha num chão seguro
a quem armadilharam o chão de medo.
Que se aconchegue num afago
a quem o mar bondoso
não depositou inerte e frio no areal...
Depois
só depois
muito depois
chamem as dúvidas e outras razões...
Mas não esqueçam que os filhos do mundo
pertencem a todo o mundo!

João Luís Dias¹

As aspirações sociais à igualdade de direitos e o acesso a bens indispensáveis à vida são hoje os grandes desafios da humanidade. Apresento esta pesquisa no intuito de compreender o processo de ensino de Português como Língua de Acolhimento a migrantes haitianos no Brasil, na cidade de Nova Andradina, Estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Utilizo-me neste texto do termo “migrante” para referir a pessoas que migraram para o Brasil, em diferentes contextos, tempos e razões, tomando o conceito proposto de que “migrante é um ser deslocado, movido de seu lugar primevo” (MARANDOLA Jr; DALL GALLO, 2010, p. 01), e conforme a identidade proposta pelo Instituto de Migrações e Direitos Humanos que

¹Disponível em <https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=299136>. Acesso em junho de 2017.

afirma ser “Migrante[...] toda a pessoa que se transfere de seu lugar habitual, de sua residência comum, ou de seu local de nascimento, para outro lugar, região ou país.”²

Neste trabalho apresentamos uma discussão acerca da proposta de ensino de Português na perspectiva do conceito de Língua de Acolhimento, em que pretendo compreender e identificar como o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa podem contribuir ou não para a emergência de novas identidades, comunidades imaginadas e oportunidades de acesso à aquisição de Capital Cultural, como proposto por Bourdieu (1991). Considerando a importância do debate acerca do acolhimento no mundo, direcionado a pessoas em trânsito para diversos países, as ações que culminem em condições dignas de vida tornam-se necessárias, e o ensino da língua do país de destino passa a ser uma questão humanitária importante.

Nesse viés, a aquisição da Língua Portuguesa para os que buscam o Brasil como país de destino torna-se indispensável durante o processo de inclusão do migrante, pois “seja qual for a razão (política, econômica, familiar ou outra), quem chega precisa de agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar” (GROSSO, 2010, p.66).

O presente trabalho apresenta em sua introdução citações que corroboram com esta pesquisa e uma parte do contexto histórico migratório no Brasil, com releituras e embasamento teórico, por se tratar de um tema recente e ainda em expansão. Considero assim que uma apresentação contextualizada historicamente possibilita uma melhor compreensão da discussão aqui proposta.

De acordo com a ONU³, o fluxo migratório no Brasil no ano de 2017, apesar de menor que os anos de 2013, 2014 e 2015, ainda é muito grande, como podemos observar abaixo:

Classificação	ano de entrada								Total
	antes 2010	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
Total	394.412	61.906	79.617	89.937	118.165	122.328	103.641	94.133	1.064.139
Permanente	205.968	25.783	33.082	37.472	51.549	52.696	41.043	34.311	481.904
Asilados	3	0	0	0	0	0	0	0	3
Temporário	170.514	35.324	45.243	50.819	64.235	66.043	59.247	57.346	548.771
Provisório	13.038	21	18	17	22	10	8	6	13.140
Fronteiriço	3.565	635	1.008	1.135	1.449	1.859	2.534	2.366	14.551
Outros	1.286	141	265	494	910	1.720	809	104	5.729
Não Informados	38	2	1	0	0	0	0	0	41

Tabela 1- Número de estrangeiros por entrada no Brasil, classificados por ano.

Fonte: Relatório Anual 2017. OBMigra, p. 49, 2017⁴

² <http://www.migrante.org.br/index.php/migrantes-quem-sao>

³ <https://nacoesunidas.org/numero-de-migrantes-internacionais-chega-a-cerca-de-244-milhoes-revela-onu/>

⁴ https://laemiceppac.files.wordpress.com/2017/12/relatorio_final_pdf_crgd.pdf

Considerando estes dados como parâmetro para acolhimento e asilo, ações de inclusão tem se tornado necessárias em um fazer contínuo de pessoas que, em situação de vulnerabilidade, precisam ser acolhidas.

Para Grosso (2010), as razões dessas migrações no mundo são múltiplas, e podem estar ligadas a fatores diversos como globalização, questões demográficas, violação de direitos, desemprego, desorganização econômica, perseguições, discriminação, xenofobia, desigualdades econômicas e outras.

Já no Brasil o fluxo migratório com picos nos anos de 2010 a 2015 podem estar relacionados a fatores diversos, como a crise nos países europeus, problemas sociais e climáticos como na Republica do Haiti ou ainda a abertura maior do país a estrangeiros gerada pelas ações de políticas internas. Segundo o OBMIGRA

É possível observar que os volumes de entradas, independente da classificação, se intensificam a partir de 2010 e começam a apontar tendência de declínio em 2015. A forte atração pode ser explicada pela combinação dos seguintes fatores principais: o bom desempenho da economia brasileira naquele momento, a profunda crise econômica nos países capitalistas centrais, o Acordo sobre Residência para Nacionais dos Estados Partes do Mercado Comum do Sul – Mercosul, Bolívia e Chile, além de políticas migratórias mais liberalizantes, como a anistia concedida em 2009 pelo Governo Lula aos estrangeiros em situação irregular e o acolhimento dos haitianos através da concessão de vistos humanitários. Por outro lado, a redução na entrada de estrangeiros está claramente associada ao início da crise econômica e política que o país atravessa. (CAVALCANTE *et al*, p. 49, 2017)

Quem chega a um país com questões culturais e sociais diferente do seu de origem, precisa agir linguisticamente e, nessa perspectiva de pesquisa, considero aqui como destaque o trabalho feito em Portugal por Ançã (2006), que apresenta discussões acerca desses estudos, como o projeto “Língua Portuguesa e Migração: Entre Língua De Acolhimento E Língua De Afastamento”, projeto este que “insere-se no projecto Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal (POCI/CED/56110/2004)/Fundação para a Ciência e Tecnologia” (ANÇÃ, 2006, p.12), e Grosso (2010) com seu artigo “Língua de acolhimento, língua de integração”.

Estudos como os de Ançã (2006) trouxeram à tona na Linguística Aplicada uma nova proposta de ensino de línguas, não como ensino de línguas estrangeiras, línguas maternas ou segunda língua, mas uma proposta mais profunda, com uma amplitude maior, um ensino de línguas que possibilita acolher e incluir migrantes em diversas situações no mundo; tais

trabalhos permitem uma abertura à discussão destas perspectivas no Brasil, com estudos e trabalhos como os de Barbosa (2013) e São Bernardo (2014), que desenvolvem com migrantes ações em um projeto de ensino de Português como língua de acolhimento.

O número de migrantes no Brasil é muito grande. Segundo a ACNUR⁵, isso se deve a crises humanitárias provocadas por guerras, perseguições políticas ou ainda como resultado de catástrofes provocadas pela natureza - como a que acometeu o Haiti -, levando diversos haitianos a deixarem seu país.

No caso dos Haitianos, segundo o Relatório Anual do OBMIGRA – Observatório das Migrações Internacionais, em 2016, totalizaram no Brasil uma população migrante de aproximadamente 81 mil pessoas, distribuídas no território nacional⁶ como um todo.

Em Nova Andradina, há também uma população de aproximadamente 80 pessoas, que chegaram em diversos contextos e tempos. Esta população e a sua situação aqui na cidade problematiza este trabalho, justificado pelo fato de que até o momento não foram localizados registros de estudos que apresentem as condições de acesso à Língua Portuguesa.

Como professor de Língua Inglesa na Rede Municipal de Ensino de Nova Andradina e Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, em Nova Andradina, sempre me interessei por ações de ensino de línguas; todavia, ainda não havia tido a oportunidade de atuar como professor de Língua Portuguesa como língua estrangeira no Brasil.

Ao conhecer a estrutura estabelecida ao projeto Língua Portuguesa para haitianos em Nova Andradina, encantei-me pela proposta e me propus a estudar na busca de compreender os caminhos que poderiam proporcionar ensino àqueles que precisam da língua para se locomover no país, e deste estudo surge então a proposta de investigação deste trabalho.

Na presente perspectiva, esta pesquisa possui relevância para os estudos da Linguística Aplicada ao procurar compreender⁷ quais as ações de mobilização social na construção linguística desta comunidade (construída na diferença de línguas, culturas e contextos sociais) estão a ocorrer e como elas se fazem, se houver alguma.

Assim, acredito que esta pesquisa pode contribuir com a proposta de ensino de língua para além da língua estrangeira, um ensino que possibilite aquisição da língua e cultura, não em uma via tecnicista de mão única, mas em um contexto de aprendizagem conjunta, em uma nova

⁵ <http://www.acnur.org/portugues/informacao-geral/o-acnur-no-brasil/>

⁶ https://laemiceppac.files.wordpress.com/2017/12/relatorio_final_pdf_crgd.pdf

⁷ Considerando-se um cenário de mobilidades linguísticas e culturais constantes (GROSSO, 2010), geradas pelas sequentes mudanças econômicas, políticas e sociopolíticas.

perspectiva no fazer do ensino, nominada aqui neste trabalho com o conceito de Língua de Acolhimento (ANÇÃ, 2006).

Este trabalho possibilitará novas pesquisas e poderá oportunizar novos estudos que possam contribuir ainda mais com alunos migrantes em situação de não falantes da Língua Portuguesa, podendo com ela (a língua) ter acesso à comunidade onde deseja viver.

Assim, com esta perspectiva apresento neste trabalho, em seu primeiro capítulo uma breve abordagem sobre migração, elencando o contexto deste movimento social no Brasil, com recorte para o período pós I Guerra Mundial. No segundo capítulo apresento a fundamentação teórica, em que o conceito de Língua estrangeira, Segunda Língua, Língua Materna, Português como língua de acolhimento, comunidades imaginadas, investimento, *safe houses* e identidade são apresentados. No terceiro capítulo apresento a metodologia utilizada na pesquisa concluindo com a análise dos dados no capítulo quarto.

Com esta proposta, no capítulo que segue apresento as concepções que regem o processo migratório com foco nas razões que levam pessoas a buscarem em outros países oportunidades não tidas em sua terra natal.

I.MIGRAÇÃO: CONCEITO E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Muitos fatores podem levar uma pessoa a deixar seu país e procurar abrigo em outro. Tais fatores precisam ser realmente significantes, pois adunando com Grosso (2010), raramente uma pessoa deixa seu país, amigos, família, se não houver uma razão muito forte. Esse imigrante, ao deixar uma história construída, busca oportunidades que lhes foram cerceadas em seu país, podendo esse cerceamento ser de ordem política, econômica, de raça, entre outras.

O ato migratório é validado pelo país escolhido quando “um Estado materializa o reconhecimento ao indivíduo do direito de deixar seu país de origem (de nacionalidade ou moradia habitual) quando esta falha em lhe prover proteção” (MENEZES e REIS, 2017, p. 144). Assim, a procura do migrante pelo país de destino está vinculada à busca de segurança e oportunidade de condições dignas, e em alguns casos, a própria garantia de sua vida.

Assim, entendo que a migração não é um ato isolado de sentidos ou fatores preponderantes a vontades; ela compreende todo um processo que envolve limitação ou exclusão de direitos básicos, e que muitos buscam refúgio no intuito de fugir de guerras e perseguições políticas, religiosas e de outras naturezas.

Tais ações estão condicionadas a um ambiente que impossibilita a permanência daquele indivíduo em seu país de origem, e os direciona para países com condições melhores, sendo que atualmente “as migrações internacionais [...] constituem um espelho das assimetrias das relações socioeconômicas vigentes em nível planetário. São termômetros que apontam as contradições das relações internacionais e da globalização neoliberal” (MARINUCCI e MILESI, 2017, p.3).

Parte das condições de migrações pelo mundo estão condicionadas a ações impostas a países mais pobres por superpotências mundiais, como os Estados Unidos da América. Os processos de ações políticas mundialmente representadas pela força das superpotências como os EUA, Inglaterra, Alemanha, França, dentre outras, tem causado no mundo consequências como o extremismo, radicalismo e ainda consequências climáticas.

A especulação do capital, nesse contexto, favorece alguns e exclui outros. A esse

respeito, Marinucci e Milesi alegam que,

Na realidade, tem-se a impressão de que a migração maciça para os países do Norte do Mundo, antes que consequência da livre escolha de indivíduos, decorra diretamente da crise do atual modelo de globalização neoliberal que concentra as riquezas e subordina o capital produtivo e gerador de empregos ao capital especulativo. (2017, p.5).

Essas ações ponderam a necessidade de acolhimento daqueles que, não tendo nada a ser responsabilizados pela crise, buscam espaço para reconstruírem suas vidas. Tais ações são organizadas em dois espaços, sendo o primeiro de acolhimento imediato, garantindo a segurança daquele que o busca, e na sequência, a efetivação dessas ações.

Definidas as ações legais de acolhimento, Menezes e Reis (2017) afirmam que aos migrantes é condição indissociável de igualdade garantir oportunidade de trabalho e de acesso a bens básicos (complemento aqui acesso à língua), para que estas pessoas possam recuperar-se como seres humanos e conseqüentemente terem acesso novamente a condições dignas de existência, com proteção à sua vida e de sua família.

Para que possa aqui contextualizar com mais riquezas de informações as ações de migração no Brasil, apresento na próxima seção o contexto migratório neste país e as condições que possibilitaram tal ato.

1.1.A migração e seu contexto no Brasil

Nesta seção, apresento o contexto histórico da migração no Brasil e as leis que regem esta condição no país. A mesma está vinculada à época do império; todavia, aqui tratarei apenas do período pós Primeira Guerra Mundial.

Após o final da Primeira Guerra Mundial, um grande movimento de pessoas - principalmente russas em busca de abrigo - provocou na comunidade internacional ações de mobilização que culminou na criação da Liga das Nações, a qual tinha como proposta a manutenção da paz e da vida onde as pessoas pudessem ter seus direitos preservados como seres humanos, e que não houvesse novas guerras. Com vistas a esta situação “no que respeita à Liga, esta logo se organizou com vistas em possibilitar a proteção, inicialmente, de cerca de dois milhões de russos que haviam sido desnacionalizados e se encontravam na Europa e na Ásia”. (ANDRADE, 2005, p. 01).

A Liga teve papel importante no intuito de reorganizar a distribuição destas pessoas como refugiados, visando a sua segurança e proteção à vida. Buscou, por meio da união dos

países, uma melhor proposta de valorização do homem e o fim dos conflitos que promoveram tantas ações de desconstrução da humanidade.

Ao discutir esta perspectiva, Filho (2004) apresenta que

O histórico das relações internacionais durante o século XX demonstrou a necessidade da existência de uma entidade internacional que buscasse estabelecer parâmetros aceitáveis e baseados em termos realistas para que a paz pudesse prevalecer entre as nações, ou pelo menos para que os conflitos não atingissem níveis alarmantes e se generalizassem contaminando amplas áreas até se tornarem mundiais. A experiência traumática da Primeira Guerra Mundial e o perigo constante de que um novo conflito ainda mais aterrorizante pudesse ocorrer, serviram como elementos decisivos para a criação da Liga das Nações, predecessora da ONU. (FILHO, 2004, p. 03).

Todavia, a Liga não alcançou êxito em sua proposta quando do acometimento da 2ª Guerra Mundial. Após esse segundo período de guerras e lutas, surge novamente a preocupação de como a sociedade se reorganizaria com ideias diferentes e possíveis direitos novamente cerceados, em detrimento de interesses díspares de um ou outro lado.

Em 1945, em São Francisco, nos EUA, a criação da ONU é concretizada e tem por desafio a unificação dos países em busca de relações de amizade entre as nações ali representadas. Esta proposta - elaborada na Carta das Nações Unidas⁸ - abre um importante espaço para que as ações de direitos humanos sejam estabelecidas com vistas à possibilidade de acolhimento daqueles que possuem seus direitos negados em seu país, seja por perseguições políticas, religiosas ou ainda como retaliações à raça, cor e outros fatores.

A carta trouxe em sua instituição o compromisso de que os países respeitariam e fariam respeitar os direitos centrados na vida. Este importante instrumento trouxe a afirmação, como apresentado à ONU, de que

Nós, os povos das Nações Unidas, resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que, por duas vezes no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas⁹

Essa organização tornou-se necessária, já que ao final da Segunda Grande Guerra Mundial, “a ONU encontrou, quando de sua criação, uma situação que superava,

⁸ <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/11/A-Carta-das-Nações-Unidas.pdf>

⁹ <http://onu.org.br>

numericamente, a vivenciada pela Liga: estima-se que, no período 1939-1947, 53.536.000 pessoas foram deslocadas das suas cidades e países de origem”. (ANDRADE, 2005, p. 02). Essas pessoas migraram para lugares diferentes de seus países de origem no intuito de buscar segurança e proteção, como consequência da guerra. Desta forma, percebe-se que, ao final da Guerra, todos os que haviam deixado suas casas tiveram que se realocarem e “com o fim da guerra, a grande maioria dessas pessoas regressou às suas localidades originárias; contudo, havia cerca de um milhão de pessoas que decidiu não regressar” (ANDRADE, 2005, p. 02)

Este número de pessoas tinha motivos plausíveis para o não regresso, como possíveis perseguições religiosas, políticas ou ainda a própria perda da identidade com o seu país, proporcionada pela nova liderança de governo existente. Para estas pessoas, “ao não optar pela repatriação foram, mormente, de cunho político, podendo-se citar, *inter alia*, a total perda de conexão com seus países de origem, os quais haviam sido anexados por outros ou tiveram instalados, no pós-guerra, novos regimes políticos e sociais” (ANDRADE, 2005, p. 02).

Assim, com esta problemática criada em relação a estas pessoas sem espaço para recomeçar suas vidas fora de seus contextos familiares e de terras, a ONU e os países participantes da organização buscaram soluções para a recolocação das pessoas em países diversos. Estas ações foram feitas pelo “Comitê Intergovernamental para Migrações Europeias (C.I.M.E.), criado em 1951, o qual visou o fomento a processos migratórios oriundos de situações variadas: de migrações de perfil marcadamente econômico a fluxos produzidos por conflitos étnicos, políticos e religiosos” (PAIVA, 2008, p. 02).

Tal comitê teve papel importante no período pós-guerra, quanto à situação de refúgio das pessoas que não tinham segurança ou garantia de vida para retornar a seu país. Segundo Paiva (2008),

Suas atividades objetivavam facilitar na recolocação de famílias e indivíduos que fugiam de perseguições políticas, ideológicas, étnicas e culturais e também a migração de camponeses e trabalhadores urbanos; esses últimos constituíram parte significativa da mão-de-obra em países que iniciavam processos de industrialização mais intensa, como o caso do Brasil. (p. 02)

E por se dizer desta nação, no período pós-guerra, potencializa uma participação nestas ideias - não somente por interesse em oferecer asilo, mas com o interesse em ter mão de obra qualificada e, posteriormente, a reorganização populacional no país. Desta forma, o Brasil participa diretamente no processo de recolocação do grupo.

Um importante marco no pós-guerra na questão a migração foi a criação da Organização

Internacional para os Refugiados (OIR). Esse importante órgão tinha por proposta a organização, levantamento e realocação das pessoas que foram impossibilitadas de acesso à sua origem, sendo que estas ações ficaram mais evidentes com o estabelecimento da “constituição da OIR que definiu pormenorizadamente quais seriam as funções a serem desempenhadas, a saber: repatriação; identificação, registro e classificação; auxílio e assistência; proteção jurídica e política; transporte; e reassentamento” (ANDRADE, 2005, p.09).

Esse órgão marcou a organização de definições importantes sobre refúgio. Assim, seguindo ao que Andrade (2005) afirma, em 1951 a O.I.R. encerrou suas atividades, deixando agora que os Estados, enquanto agentes responsáveis por estas pessoas, estabelecessem suas definições políticas de refúgio, entretanto, acompanhados ainda pelos organismos internacionais. No Brasil, ao final da 2ª Grande Guerra, as organizações governamentais brasileiras começaram a discutir parâmetros que possibilitassem a vinda de migrantes ao país. Essas mudanças foram realmente implementadas com a mudança do Regime Político Brasileiro em 1945.

Com a finalização da agência, outro organismo da ONU ocupou-se das políticas internacionais, que foi o Comitê especial do Ecosoc¹⁰. A esse comitê, o Brasil encaminhou diversas solicitações no intuito de obter direito à migração, apresentando condições de que o país poderia receber os refugiados e deslocados de guerra. De acordo com Andrade (2005),

Este movimento todo tinha como meta o desenvolvimento do país, com pessoas que pudessem ocupar terras não produtivas, e ainda trazer mão de obra especializada. Isso foi pensado e articulado com veemência no governo de Eurico Gaspar Dutra em 1946[...]. Segundo os dados do governo brasileiro “O Brasil poderia receber de 100.000 a 200.000 migrantes por ano, que ajudariam na tarefa de povoar e desenvolver as riquezas nacionais” (p. 14)

Em meio a jogos de interesses díspares e negócios coletivos, um acordo foi feito entre o Comitê Intergovernamental de Refugiados e o Governo dos Estados Unidos do Brasil em 01 de abril de 1947, data em que o país receberia a título de experiência dez mil famílias.

As políticas e os acordos realizados não foram tão coerentes quanto ao que se propôs;

¹⁰<https://www.un.org/ecosoc/>O Conselho Econômico e Social é o coração do sistema das Nações Unidas para promover as três dimensões do desenvolvimento sustentável - econômico, social e ambiental. É a plataforma central para promover o debate e o pensamento inovador, forjar o consenso sobre os caminhos a seguir e coordenar os esforços para atingir os objetivos internacionalmente acordados. Também é responsável pelo acompanhamento das principais conferências e cúpulas das Nações Unidas. (tradução minha)

porém, os Estados Unidos da América, a Argentina e o Brasil, nesta ordem, foram os principais países a abrigarem migrantes em situação de refúgio nas Américas.

Logo após a assinatura do Acordo Brasil-Comitê Inter-governamental, chegava, a 16 de maio de 1947, o primeiro grupo de refugiados e deslocados. [...] O reassentamento dos refugiados e deslocados já era objeto de acalorado debate também nos meios de comunicação, onde se faziam tanto o ataque quanto a defesa da nova política imigratória e humanitária do Brasil. (ANDRADE, 2005, p. 17)

Não muito condizente com a propaganda de terras maravilhosas, as ações de inclusão aos migrantes tiveram muitas limitações e preconceitos diversos, mesmo relacionados a trabalho. No Brasil, os atos de migração tiveram críticas diversas e mesmo dentre os que conheciam a necessidade do país de mão de obra especializada, “houve propaganda desfavorável e aversão[...], acentuadas por racismo e resistência, ostensiva ou silenciosa, dos representantes da administração pública, que viam nas atividades da OIR e de suas instâncias domésticas ameaça à soberania brasileira” (ANDRADE, 2005, p.18).

Após a extinção da OIR por definitivo, a Ecosoc determina que esta problemática de direitos e organizações de refúgio passaria a ser de responsabilidade da ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas. O Brasil, nesta premissa, tinha como interesse sua representatividade nas políticas externas, ainda na existência da OIR, mas com muito mais ênfase no interesse em mão de obra especializada, na busca da expansão de sua produção no período da Guerra Fria. Para Andrade (2005) esse foi o

Motivo que levava o Brasil a buscar a migração daqueles que não desejavam regressar aos seus países de origem após a Segunda Grande Guerra era a conveniente convergência de sentimentos e princípios humanitários [...] com a oportunidade de receber mão-de-obra qualificada que viesse a suprir a demanda doméstica. (ANDRADE, 2005, p. 29)

Mesmo as causas que trouxeram ao Brasil esses refugiados ou realocados não sendo realmente de acolhimento ou ainda como símbolos de oportunidades a eles (como a propaganda feita anteriormente), a participação do país na Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados, em 28 de julho de 1951, trouxe um importante marco à nação, já que nesse estatuto - que foi colocado em prática no ano de 1954 - houve grandes avanços no que se refere à proteção dos refugiados. O documento apresentou diversas considerações importantes:

A definição do termo “refugiado” e o chamado princípio de *non-refoulement* (“não-devolução”), o qual define que nenhum país deve expulsar ou “devolver” (*refouler*) um refugiado, contra a vontade do mesmo, em quaisquer ocasiões, para um território onde ele ou ela sofra perseguição. Ainda, estabelece providências para a disponibilização de documentos, incluindo documentos de viagem específicos para refugiados na forma de um “passaporte” (ACNUR, 2017).¹¹

Com vista à abertura às pessoas que buscam refúgio no mundo, o Brasil participou das políticas internacionais e foi signatário de acordos que tinham cunho de validação no país a direitos humanos, possibilitando assim que ações futuras de acolhimento pudessem ser feitas. Na organização das leis brasileiras com vistas a atender às políticas de migração e refúgio, em 1997 o Brasil promulga a Lei 9.474. A lei viria a garantir, na condição do refugiado, a preservação de direitos, sendo que a não aceitação destas condições poderia ser vista como a violação de direitos humanos. A aprovação da Lei Federal em 1997 assegura em seu artigo primeiro que

Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que, I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.¹²

Com esta especificidade, o Brasil legaliza suas leis no intuito de institucionalizar e legalizar a situação dos refugiados no país. A Lei brasileira de refúgio estabeleceu a criação do CONARE – Comitê Nacional para os Refugiados. O CONARE então é instituído e passa a ser um órgão que possui sua organização vinculada ao Ministério da Justiça, tendo como proposta a elaboração e implementação de políticas para refugiados. Esse órgão possibilita aos refugiados mobilidade dentro do país, além da garantia de emissão de documentos que possibilitem acesso ao suprimento de necessidades básicas, como saúde, educação e trabalho.

A condição de refugiado e as políticas sociais no Brasil, com a regulamentação, passa ser melhor organizada - e desta maneira, ações de inclusão e respeito ao ser humano ganham especificidade de lei. Para Lafer (1995), essas ações de forma ampla,

¹¹<http://www.acnur.org>

¹²BRASIL. Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm>. Acesso em: 17 jun. 2017.

Representam o reconhecimento axiológico do ser humano como fim e não meio; tendo *direito a um lugar no mundo*; um mundo que encontra um terreno comum entre a Ética e a Política através da associação convergentes de três grandes temas: *direitos humanos e democracia* no plano interno e *paz* no plano internacional. (LAFER, 1995, p.18)

Assim, seguindo o preceito de refúgio como “direito a um lugar no mundo”, o Brasil adota em sua legislação as definições que foram estabelecidas na Declaração de Cartagena, documento elaborado em 1984 que estabelece a condição de refugiado àqueles que possuem as suas condições de direitos humanos violadas; com esse documento, o país institucionaliza as ações de inclusão e recepção a migrantes.

As leis e regras anteriores, como vimos até aqui, apresentaram ações que tinham por proposta “a política do mobilizar, selecionar e localizar, que desde sempre predominou nas políticas migratórias implementadas no país[...], seguindo a lógica de atender às demandas por força de trabalho estrangeira.” (OLIVEIRA, 2017, P.02)

Nos anos seguintes a 1980, ainda segundo o autor, as questões que envolvem migrações e emigrações tiveram um olhar diferenciado no Brasil, seja por conta da migração de muitos brasileiros a países como o EUA ou ainda ao Japão, em busca de trabalho ou pelo fluxo migratório observados no Brasil com a chegada dos haitianos e africanos.

Em 2017, uma nova legislação traz regras e direcionamentos aos estrangeiros no Brasil, a Lei 13.445 de 24 de maio de 2017. Esta lei “dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.”¹³

Apesar das leis voltadas ao fluxo migratório, muitas situações não estavam claras e nas demandas migratórias “tudo escapava ao controle do governo brasileiro e requeria uma tomada de posição, dado que o aparato legal não conseguia dar conta de enfrentar todas essas situações” (OLIVEIRA, 2017, P.03). Desta forma e com o intuito de organizar situações ainda não direcionadas, a nova lei é instituída e traz benefícios, apesar de “o texto do decreto 9199/17 ignorar a maioria das sugestões dadas durante as audiências e consultas públicas e ir contra grande parte dos avanços contidos na nova Lei de Migração.”¹⁴.

¹³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm - acesso em setembro de 2017

¹⁴ <http://migramundo.com/lei-de-migracao-entra-em-vigor-mas-regulamentacao-ameaca-avancos/> acesso em janeiro de 2018

Mesmo com as limitações impostas pelos vetos, a Lei 13445/17 possibilita ao migrante acesso a bens antes não tidos por garantia nas leis existentes no Brasil. Segundo Delfim (2017), a lei é um avanço grande, apesar dos vetos apresentados pelo presidente brasileiro, já que “ela tem como paradigma principal a visão do migrante como um sujeito de direitos e deveres – ao contrário do Estatuto do Estrangeiro (revogado a partir de novembro), que vê todo e qualquer não-brasileiro como uma ameaça à soberania nacional. ” (DELFIM, 2017, P. 03).

A partir destas orientações legais, as relações de migração terão um parâmetro de referência para questões de direitos e deveres, com um marco mais amplo e distinto sobre todas as ações de políticas públicas voltadas à recepção e inclusão daqueles que buscam o país por situações diversas.

Com essas ponderações, observo que as Leis e regras determinantes para os migrantes são de grande importância nos debates acerca do momento atual, já que temos um fluxo considerável de estrangeiros em processo de migração para o Brasil. Com esta perspectiva levantada, apresento a seguir a pergunta geral desta pesquisa e as perguntas específicas que nortearam este trabalho, com vistas a subsidiar os caminhos trilhados e trazer a esta pesquisa as discussões necessárias para sua compreensão.

1.2.As perguntas da pesquisa

Apresento aqui minhas perguntas de pesquisa, tendo como pergunta geral de pesquisa a inquietação da compreensão de quais os objetivos da aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento pelos migrantes haitianos do curso de Português para Haitianos em Nova Andradina, se houver, e por perguntas específicas as seguintes:

- 1- Quais são os investimentos dos participantes nas práticas de aprendizagem da Língua Portuguesa?
- 2- Qual o impacto das práticas de ensino de Língua Portuguesa na emergência de identidades e comunidades imaginadas dos alunos do projeto Português para Haitianos em Nova Andradina, e como os participantes da pesquisa constroem *safe houses* no processo de ensino e aprendizagem?
- 3- Qual o impacto da cultura dos participantes no processo de aquisição da Língua Portuguesa, e quais identidades emergem das relações culturais na comunidade nova-andradinense com a aquisição da Língua Portuguesa?

Neste capítulo apresentei as discussões relacionadas à migração no Brasil, suas questões inerentes às leis que garantiram e garantem o processo, bem como a discussão da importância de políticas públicas para estes migrantes; para a continuação da pesquisa, apresento no Capítulo seguinte a Revisão de Literatura, a qual embasará teoricamente este trabalho, levando em consideração estudos atuais que nortearão a discussão aqui proposta.

II.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: REVISÃO DE LITERATURA

A comunicação é condição fundamental de acesso a qualquer tipo de bem, seja ele de consumo ou cultural. Nesta concepção, o acesso e a aquisição da língua é requisito básico para produção e participação em uma sociedade em que “de facto, o desconhecimento da língua poderá representar um obstáculo à comunicação com o outro, ao conhecimento dos seus direitos e deveres enquanto actor social e criar uma desigualdade” (CABETE, 2010, p.45). A língua é construída, com esta perspectiva, na relação de sentido no contexto social e se transforma nesta ação entre os falantes.

O contato entre as pessoas se faz pela comunicação, e quanto mais eficaz ela for, mais eficaz será o envio e a recepção da mensagem, que se constrói na possibilidade de uso. A língua se transforma “nas e pelas relações sociais de indivíduos em coletividade, o que supõe uma forma de sociabilidade para que a língua emerja”. (BATISTA & ALARCÓN, 2017, p.01) e neste contexto, a aquisição da língua garante direitos e acesso a todos os bens, e por ela constrói-se as relações necessárias para sua identificação como membro daquela comunidade linguística.

A construção da estrutura linguística é organizada em padrões culturais, tendo nesta base proposta a garantia de sua permanência e valorização. Assim, a língua e a cultura em uma comunidade têm a função de proteção e preservação de ações e valores que eleve e garanta produção de seus membros, na continuidade das ações políticas sociais e econômicas. Com esta perspectiva Almeida Filho (2006) afirma que

Uma língua tem alta relevância no processo de escolarização e a escolarização de um povo pode não alavancar ou até comprometer o seu futuro (social, político e econômico) se persistirem nela problemas graves como a: 1. baixa escolaridade da população (acesso precário ou lacunas o à escola, desistência precoce) 2- Heterogeneidade da escolarização (com exclusões de camadas por categoria econômica, de gênero ou de setores geográficos)3-fragilidade do sistema educativo (ensino fraco, alta rotatividade de alunos e professores, evasão, fracos resultados, repetência) (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 06).

Como visto acima, a função da língua em uma comunidade vai muito além da concepção de conhecer signos e seus significados, ela entrelaça toda uma concepção de sentidos, de

relações de poder e, conseqüentemente, de acesso a espaços diferentes e importantes na construção social do indivíduo, ou seja, “a língua revela um todo múltiplo numa pluralidade de mundos ou espaços”. (BATISTA & ALARCÓN, 2017, P.01)

Assim, a importância do acesso a língua é tão significativa quanto as condições necessárias à sobrevivência em uma sociedade. Diante desta concepção e importância da aprendizagem da língua para aqueles que procuram um novo país, apresento nas seções que seguem uma discussão sobre a Língua Portuguesa como Língua Estrangeira, Segunda Língua e Língua de Acolhimento nas relações com a aprendizagem desta por migrantes.

2.1. Língua Portuguesa como língua estrangeira

A aquisição da língua por migrantes no Brasil exige um esforço maior por parte dos aprendizes, e é sempre permeada de dificuldades, seja pela necessidade de dedicação à aprendizagem, dificuldade de deslocamento e outros possíveis e/ou ainda pelo ensino, que em muitas vezes não possui demanda suficiente ou professores preparados para ensinar Português como Segunda Língua (ALMEIDA FILHO, 2012).

As dificuldades de uso da língua também estão presentes aos que conseguem estabelecer uma rotina de estudos, quando estes passam a não ter acesso à comunidades de prática. A dificuldade no aprender ocorre porque “normalmente, os refugiados enfrentam, além de dificuldades com a língua, a cultura e os costumes locais, problemas financeiros, emocionais, de saúde e o preconceito de algumas pessoas, sobretudo no Brasil, quando não são de origem europeia e caucasiana” (SÃO BERNARDO, 2016 p. 16).

Os migrantes que procuram uma nova oportunidade em um país diferente do seu o fazem na busca de condições melhores, e para isso precisam comunicar-se na língua do país que escolheram para viver. Nele, este migrante precisará utilizar aquela língua, que no caso deste, a língua do outro, ou seja uma língua estrangeira.

Ao utilizar o termo língua estrangeira, Almeida Filho (2006) considera-o como o de uma língua diferente da sua de falante, pertencente a uma outra cultura, com suas especificidades, distante ou não linguisticamente da sua matriz, e que por motivos diversos causam interesse em sua aprendizagem, e neste caso o interesse refere-se à inclusão.

A aquisição de uma Língua Estrangeira está condicionada à viabilidade de conhecimento com estudos mais profundos sobre a língua alvo. Este ensino pode ocorrer em um ambiente formal, com o uso de uma abordagem teórica por meio de metodologias

específicas, em uma escola ou centro de línguas ou ainda em contato com o falante por meio de atitude de imersão na comunidade falante. Desta forma, pode-se compreender que

Ensinar Língua Portuguesa como Língua Estrangeira (PLE) é considerar as profundas diferenças de uma tarefa profissional facilitadora de compreensão do Português e das culturas associadas a essa língua entre aspirantes a adquiridores desse idioma que pertencem a outras línguas e culturas (BATISTA & ALARCÓN, 2017, P.02).

A construção da aprendizagem para um aprendente (ALMEIDA FILHO, 2004) de PLE é diferente do ensino de Língua Portuguesa para nativos ou ainda como Segunda Língua. A construção de sentido é diferente em ambos. Na construção de sentido para aprendentes nativos, as palavras se relacionam, ele é combinatório, pois as palavras que ainda estão em construção de sentido dialogam com outras já existentes em seu vocabulário - ou seja, ela se elabora a partir da relação com a língua que já está estruturada.

Desta forma, o aprendente nativo elabora a construção de sentido partindo da língua que já conhece, mesmo que na oralidade e sem a condição gramatical correta, ou seja

O fenômeno das combinatórias lexicais é percebido de modo diferente por um falante nativo e por um aprendente de língua estrangeira. Como? Para um Português, o substantivo *elevador* combina-se com o verbo *apanhar*. Ele sabe-o intuitivamente, sem qualquer explicação prévia, uma vez que o conhecimento das combinatórias lexicais é inato. (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 02-3)

Já na construção da aquisição de PLE, o aprendente irá recorrer à sua língua, tentando fazer relação no intuito a compreender de que maneira aquela palavra ou frase faz sentido. Esta estratégia de aprendizagem é vista como natural de acordo com o processo de ensino a que se deseja realizar.

Ao partir desta premissa, a elaboração de contextos que sejam significantes passa pelo processo de construção de sentido, o que estará relacionado com o que já existe de estabelecido no conhecimento prévio do aprendente. Para exemplificar, em um contexto de aprendizagem, o termo *brincar com fogo* não faz sentido, quando o que se pretende dizer é colocar-se em risco, que no caso do processo de ensino de primeira língua já está organizado na fala informal do aprendente, nas relações que ele possui com/e na sua comunidade considerando que “uma LE não conta tradicionalmente com o contato social próximo, interativo e generalizado com uma L1 predominante” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 06).

No contexto de aprendizagem de uma outra língua, ao estabelecer busca de sentido, o aprendente irá interpretar a frase em seu contexto real de sentido das palavras; assim, *brincar*

com fogo poderá representar outros sentidos que não o que o que foi apresentado pelo emissor (SAUSSURE, 2006), possibilitando interpretações diferentes e outros sentidos. Considero então “que o significado de uma expressão não resulta do somatório dos significados das suas lexias formadoras, logo, não há composicionalidade. Como outros exemplos poderíamos citar: *fogo de palha*; (estar) *uma bala*; *passar a perna em*; *tirar o tapete*.” (ALMEIDA, 2004, P. 02-3).

Neste contexto, coaduno com a concepção de que “Língua estrangeira é outra língua em outra cultura de outro país pela qual se desenvolve um interesse autônomo (particular) ou institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la.” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 11).

Continuando este debate apresento na seção que segue o conceito de Língua estrangeira, segunda língua e língua materna

2.2. Língua estrangeira, segunda língua e língua materna

As características do ensino de línguas pautam-se em práticas no fazer ensinar, e estas práticas são diferentes de acordo com os aprendentes. Assim, “a metodologia de ensino de uma L (língua) é entendida como o conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma L e que são explicáveis por um feixe de pressupostos” (ALMEIDA FILHO, 2006 p. 8), possibilitando então que os alunos possam, por diversas abordagens metodológicas, adquirirem a língua proposta.

O ensino de língua estrangeira é construído em um contexto de aprendizagem diferente do da L1 (primeira língua ou língua materna). A Língua Estrangeira (LE) é regida na concepção de língua diferente do contexto linguístico do aprendente, ou seja, é tido da mesma forma que “ensinar uma língua a quem não a possui” (ALMEIDA FILHO, 2006 p. 8). O ensino, neste contexto, compreende o fazer prático com um aprendente que não possui conhecimento da língua, que não está na sua comunidade de fala e cuja familiaridade com a língua é mínima ou nula.

A aprendizagem de uma língua estrangeira está condicionada a fatores de uso da língua em aquisição. Estes locais são necessários para que se possibilite aos aprendentes utilizar a língua que estão aprendendo, pois “quando não há o contato, a urgência da interação comunicativa, a LE pode permanecer estrangeirizada. Quando se busca a comunicação, o contato pode ser viabilizado em salas de quase-imersão, onde se criam oásis de vivências da

língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2006 p. 8). Assim, com esta perspectiva, ao professor durante o processo é condição de importância observar-se que

Quando se ensina uma língua estrangeira deve, pois, ter-se a consciência que, para além da ampliação das necessidades de comunicação, que acredito ser uma das principais razões por que se aprende uma língua, existe um outro factor que será cobrado ao ensinante no final do curso, o da certeza do desenvolvimento psicossocial dos intervenientes. Ainda mais na era da Globalização, da abertura de fronteiras, da livre circulação de bens e serviços e da interdisciplinaridade. (ALMEIDA, 2004, p. 06).

Desta forma, se ao aprendente este espaço torna-se viável e concreto, conseqüentemente a aprendizagem sai da teoria e passa a se desenvolver na prática, e esta prática tende a possibilitar o desenvolvimento daquele que está em processo de aprendizagem como visto em Batista E Alarcón, (2017). A língua, neste contexto, tem por objetivo a comunicação; assim, o seu ensino precisa culminar na prática de uso ou ele não se desenvolve e acaba provocando a evasão.

Na prática de ensino de segunda língua (L2), apesar de parecer próxima às práticas de ensino de língua estrangeira para pessoas que não possuem acesso a língua, ela não é. Este processo é feito com o objetivo de atender pessoas que possuem em seu país de origem uma segunda língua, como o caso dos indígenas no Brasil ou ainda o *creole* em Porto Príncipe, em que percebe-se que “as várias manifestações L2 têm em comum o contato estreito entre duas línguas num mesmo espaço e numa dada relação de poder mantida temporária ou perenemente” (ALMEIDA FILHO, 2006 p. 6).

Esta possibilidade ocorre com indivíduos que por pouco tempo residem em outros países bilíngues, falantes de outra língua, ou ainda em comunidades que vivem em um país onde a língua oficial é outra. Sua cultura e língua, nestes indivíduos, permanecem inalteradas e grupos falantes desta nova língua dominante, as impõem de forma institucionalizada; assim, esta língua não falada torna-se oficial, como o caso dos haitianos que falam o *creole*, sendo esta herdada da hegemonia de sua colonização.

Esta concepção, proposta por Almeida Filho (2006), também pode ser tida por indivíduos pertencentes a um grupo étnico maior, que por força política ou social precisa aprender a língua de outros grupos minoritários ou ainda indivíduos que utilizam em grupos étnicos diferenciados uma língua de prestígio por imposição de seus pais, no caso dos jovens em busca de uma educação escolar diferenciada.

Já no que tange à língua materna, pode ser definida como “a língua em uso no país de origem do falante e que o falante adquiriu desde a infância, durante o aprendizado da linguagem” (DUBOIS *et all*, 1973, p.378), ou seja, é a língua nata do aprendente. Ela é utilizada desde a casa, na rua e nos locais todos de convivência onde este indivíduo irá transitar. Sua característica está na sua construção - que ocorre desde seu nascimento -, pois mesmo sem conhecer sua estrutura gramatical, o aprendente já a utiliza em seu meio de convívio. Por já ser uma língua de conhecimento do aprendente, sua significância está no compreender seu uso formal, possibilitar por meio dela a compreensão de todos os fenômenos da sociedade, e se manifesta de forma completa por meio da utilização da linguagem, assim “ensinar Língua Portuguesa, nessa dimensão, é (ou deveria ser) ensinar o aluno a ser um usuário desenvolvido da língua oral e da língua escrita, nas diversas situações de uso e registro” (RAUP, 2005, p.15).

O ensino de L1 (língua materna) não pode ser feito com a simples concepção de decorar palavras e utilizá-la em condições ímpares, mas na complexa relação do compreender além das palavras, no entender o mundo e visualizar possibilidades para o além do texto. Desta forma,

Ensinar L1 não será tomado no seu sentido cristalizado de dar, passar, transmitir conhecimentos mas como bem mais do que isso, na aceção de construir experiências válidas, (re)afirmadoras de autoestima, envolventes e motivadoras para e com os alunos no sentido de apoiar a aprendizagem (já desencadeada num esforço dos próprios aprendentes) de aspectos da língua ou a expansão dos recursos linguísticos dos alunos. (ALMEIDA FILHO, 2006 p.8)

Ela difere do ensino de língua estrangeira e segunda língua por estar pautada na prática de ensinar a quem já a detém, mas não em sua completude. Desta forma,

A aula de Língua Portuguesa é – ou deveria ser – o espaço da palavra, o espaço do confronto entre Sujeitos que lêem e se lêem, escrevem e se escrevem, na medida em que ao se perceberem sujeitos da história, utilizem a linguagem como possibilidade de leitura e escrita do outro e de si mesmo, marcando verbalmente sua história através da palavra.” (RAUP, 2005, p. 10)

Ensinar língua portuguesa como L1 não corresponde ao ensino a uma pessoa que não tem nenhum conhecimento, mas sim fazer com que o aprendente consiga se ver como cidadão de direito na linguagem e consiga nas relações de poder estabelecer suas identidades como pessoa de direito que o é de “ensinar L1 é reconhecer as variantes da língua, facultando ao aluno o acesso à variante padrão. [...] para o aluno de L1, o tempo é menor mediante que este já possui a língua” (BATISTA & ALARCÓN, 2017. p. 07).

No constante então às diferenças entre LE, L1 e L2, pondero que ensinar PLE é conceptível à pessoa que não a possui, e que não tem acesso a ela em sua comunidade,

considerando-a como língua estrangeira por pertencer a um país ou espaço cultural e social que não o seu. Compreendo também que L2 é o ensino de uma língua segunda de um país a pessoas de um mesmo grupo ou contexto social que não possui esta como L1, por fatores diversos, e busca com esta aquisição transito em outros ambientes falantes desta.

No que verte a L1, considero o ensino àqueles que já possuem esta língua como sua primeira; porém, na busca do seu domínio completo, de uso formal da língua, não só no código e/ou sua leitura simples decodificadora, mas no compreender do que significa cada contexto no sentido completo da língua.

Após apresentar os conceitos acima, apresento na seção seguinte as concepções de Português como Língua de Acolhimento , levando em consideração as discussões atuais deste conceito enquanto possibilidade de acesso a bens de consumo e cultural em uma sociedade de inclusão.

2.3. Português como Língua de Acolhimento

Ao tratar do tema proposto, reporto-me a uma discussão do ensino de Língua Portuguesa a pessoas migrantes, que em busca de oportunidades procuram um novo país. Para tanto, compreendo que o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa a migrantes possui um contexto diferenciado do ensino feito a pessoas nativas. Maria Helena Ançã (2004) pondera que o ensino de Português como Língua de Acolhimento tem seu sentido mais íntimo configurado como definição para esta prática, que é a de acolher, de refugiar aquele que precisa da língua para se comunicar.

Assim, com acesso à língua estabelecida no país escolhido pelo migrante, ele passa a ter acesso a condições básicas de sobrevivência. A imersão no ambiente e nas relações estabelece a necessidade da língua e “para migrantes e refugiados, a apropriação da língua do país de acolhimento não é meramente um fim, mas um meio de integração” (SÃO BERNARDO, 2016, p.65)

Com objetivo de pertencer a uma nova comunidade, a aquisição da língua do país de origem torna-se importante ao ponto de compreender que esta aquisição não é uma simples ferramenta de uso esporádico, mas de um recurso de acesso à cultura, a bens e à aquisição de oportunidades sendo “o domínio da LP uma das vias mais poderosas para a integração dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como colectivo (harmonia social)” (ANÇÃ, 2008, p. 74)

No Brasil, o contexto migratório, como vimos anteriormente é real, e com esta perspectiva as políticas e ações para inclusão destes migrantes tornaram-se importantes no fazer social. As pessoas que deixam seus países e o fazem, independente da razão, procuram sua reestabilização como ser humano, possibilitando assim uma série de fatores que podem oferecer acesso ao capital cultural, que por motivos diversos podem lhes ter sido negado em seu país natal.

Utilizada por Bourdieu, o termo “capital cultural” é tido como “um recurso de poder[...] tendo como referência básica os recursos econômicos[...] uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais” (*apud* SILVA, 1995, p. 24). A posse deste capital possibilita a negociação de poder nas classes sociais, e às pessoas que a elas pertencem. Informações, acesso à língua e culturas podem possibilitar na negociação de poder acesso a diversos bens, seja ele capital ou cultural.

Nos processos migratórios, as atitudes para acesso ao novo país trazem uma carga de eventos e ações que são necessárias para a chegada e instalação do migrante, e tais atitudes exigem negociações para sua superação. “...os refugiados enfrentam, além de dificuldades com a língua, a cultura e os costumes locais, problemas financeiros, emocionais, de saúde e o preconceito de algumas pessoas, sobretudo no Brasil, quando não são de origem caucasiana” (SÃO BERNARDO, 2016, p.18). Para Cabete (2010), há diferentes tipos de processos migratórios, sendo que em alguns casos a aceitação por parte dos estados que recebem estas pessoas é tida e vista de forma diferente.

Estes indivíduos enquanto pessoas, por diversos motivos e condicionantes, estão no país com necessidades específicas, individuais, em alguns casos situados em contextos de dificuldades de convivência, de trabalho e de relacionamento social por estarem distante da família e possuir poucos amigos e/ou ainda por não ter acesso à língua. Esses migrantes muitas vezes procuram no país a oportunidade de trabalho, sem possuir muitas qualificações profissionais, tendo como proposta o trabalho manual e a força física.

Há, porém, também os migrantes que possuem qualificação alta como cientistas e pesquisadores, médicos, empresários e outros que são protegidos pelo estado, vinculado a uma situação de interesse do país, como proposto por Cabete (2010). Estas pessoas possuem uma política diferente de acolhida, em muitos casos como o de grandes empresas, incluindo financiamento público para a sua instalação no país.

A estes que buscam o Brasil por motivo específico de reorganização da vida justificado pela necessidade de deixar seu país como refugiado ou ainda com visto de refúgio humanitário, a língua pode tornar-se um dos fatores de dificuldade de acesso.

Neste contexto complexo de relações sociais, aprender a língua torna-se evento importante e pode ser também uma via de acesso à sociedade, considerando que “a principal barreira de integração que migrantes enfrentam na chegada ao Brasil não é acesso a emprego, moradia ou trabalho, mas o idioma” (SÃO BERNARDO, 2016, p.57).

A língua a ser ensinada no Brasil é a Língua Portuguesa, língua oficial no país. Seu efeito torna-se tão importante que, para o migrante refugiado ou não, ela assume uma condição ímpar de sobrevivência no ambiente onde ele está inserido. O ensino de Língua Portuguesa, nesse contexto, ultrapassa a concepção de L2 ou LE, pois precisa estabelecer um ensino linguístico-comunicativo, no intuito a possibilitar o trânsito dessas pessoas nos meios em que elas convivem, de maneira a propiciar uma interação ampla e significativa no desenvolver social, cultural e integrativo na sociedade com o uso da língua em sua significância múltipla. Desta forma,

O desenvolvimento da Competência Comunicativa das/os alunas/os e, conseqüentemente, das competências que a compõem, incluindo intercultural, é de extrema importância. Isso implica não somente desenvolver a habilidade linguística, mas concomitantemente inclui expandir o conhecimento cultural e a capacidade de interação intercultural, propiciando ao aprendente uma sensibilidade cultural ou ainda uma consciência cultural crítica. (SÃO BERNARDO, 2016, 64)

Este fazer no ensino da língua é o que a diferencia da prática comum, tanto o ensino de L2 quanto o ensino de LE. Ela rompe com o simples ensinar e estabelece uma concepção mais ampla, expandida no compreender da língua; ou seja, a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda.

Para o público-adulto, recém imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado “saber fazer” (GROSSO, 2010, p.68) Assim, o Português como Língua de Acolhimento tem na sua gênese a pretensão de incluir, possibilitar o acesso. Por este entendimento,

A intenção é, com efeito, fazer corresponder essa acepção à finalidade que deve ter a LP, a de acolher aqueles que chegam e que ficam proporcionando-lhes o acesso à LP. O domínio da língua é seguramente a via mais poderosa para a integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania (ANÇÃ, 2003b, 2004).

A prática perpassa o ensino por si só, e estabelece nele a relação do fazer com a língua o acesso às condições básicas de e nas relações sociais. O PLAC (Português como Língua de Acolhimento) estabelece uma comunicação estreita entre as ações linguísticas do aprendente e as ações culturais estabelecidas.

O conceito de Língua de Acolhimento pode ser validado como a língua que recebe e inclui, a língua que possibilita ao migrante acesso à sociedade. Ela não possibilita só a comunicação com o outro, é muito mais que isso, é a garantia a condições básicas e igualitárias de vida, bem como a possibilidade da emergência de novas identidades a partir da possibilidade de acesso a integração, ou seja,

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).

Para Ançã (2004), Língua de Acolhimento tem a concepção de língua que acolhe, que possibilita refúgio. Expandindo aqui esta concepção à garantia de seguridade do usuário da língua à sua identidade enquanto indivíduo de direito na sociedade, ou seja, é por meio do acesso a língua que o migrante consegue negociar seus desejos, vontades e alcançar possíveis êxitos nas relações de poder estabelecidas nos âmbitos das relações sociais e conseqüentemente a emergência de novas identidades.

Nesta perspectiva, Língua Portuguesa como PLAC não pode ser vista somente como instrumento de comunicação entre as pessoas, mas recurso ao qual o migrante garante acesso a todas as instituições e direitos garantidos a ele.

O Português como Língua de Acolhimento cadencia uma ação do falante na imersão da/e na cultura linguística que está em aprendizagem, e tem nestas ações os contextos de motivações na aprendizagem e investimentos diversos que possibilitam a aquisição e uso da língua em seu ambiente nativo. Sobre esta condição, “a intenção é, com efeito, fazer corresponder essa acepção à finalidade que deve ter a LP, a de acolher aqueles que chegam e que ficam proporcionando-lhes o acesso à LP. (ANÇÃ, p. 02, 2006).

As considerações de uso da língua e sua urgência para os indivíduos migrantes precisa ser vista como fator de condição fundamental na existência como ser humano de direitos, de

forma que o acesso a língua estabeleça ligação direta com as necessidades básicas do indivíduo, ou seja “a língua neste fazer diário não só comunica mas acolhe e protege. As urgências do cotidiano em termos de trabalho, transporte, consumo, saúde e relações interpessoais trazem uma orientação pragmática ao processo de aprendizagem da língua de acolhimento” (SÃO BERNARDO, 2016, p.65).

Em um ambiente diferente, em que as pessoas buscam por meio da comunicação firmarem-se como indivíduos de direito, a língua, no caso do Brasil a Língua Portuguesa, pode possibilitar igualdade de oportunidades no mercado de trabalho e no contexto social como acesso à saúde, educação e lazer. Portanto,

Quando nos referimos à língua - alvo como língua de acolhimento, [...] o uso da língua estará ligado a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer, e a novas tarefas linguístico - comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar - se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade. (SÃO BERNARDO, 2016, 68)

Assim, o domínio desta língua torna-se então um poderoso recurso para sua condição de igualdade e oportunidade no país, possibilitando assim voz e condições de exercício da cidadania. Desta forma, pode-se ponderar que, com a evolução social e tecnológica, a qualificação profissional torna-se muito importante, a ponto de diferir enquanto formação técnica a sociedade atual da sociedade do início do século. Portanto, “para uma plena integração na sociedade e no mercado de trabalho, é evidente que esta população, mais escolarizada e mais qualificada profissionalmente do que as anteriores [...] tem consciência da importância do domínio da língua do país.” (ANÇÃ, p. 03, 2006).

A perspectiva de inclusão enquanto necessidade básica para migrantes precisa ser estabelecida pela condição ímbar de acesso à língua. Este acesso é o meio que estabelece ou não a garantia de condições básicas de sobrevivência com direito a acesso a bens de consumo e ainda a imposição de direitos na sua relação com o meio em que está inserido. Assim, Ançã (2008) pondera que o domínio da PLAC é o caminho mais poderoso para a integração dos estrangeiros em níveis individuais e coletivos com a garantia da autonomia no âmbito individual e garantia social no âmbito coletivo.

Considerando assim o PLAC, entendo que a compreensão da importância da língua nas ações de inclusão não pode ser deixada de lado, se o que realmente é o que se almeja. Na sequência do trabalho apresento na seção que segue o conceito de investimento e discuto a aquisição de valor cultural e social.

2.4. Comunidades imaginadas

Ao definir o termo comunidade imaginada, atenho-me a Anderson (1991) que cunhou este termo ao se referir a imagem que um determinado indivíduo possui de um grupo. Para ele ao observar o sentido de pertencimento de um grupo menor a uma nação por exemplo ele sente-se como parte de uma comunidade maior, uma comunidade imaginada.

Trazendo este conceito à luz da Linguística Aplicada, Norton (2013) ressignifica este conceito referindo-se a comunidade imaginadas como sendo um “grupos de pessoas, não imediatamente tangíveis e acessíveis, com as quais nos conectamos pelo poder da imaginação”¹⁵ (NORTON, 2013, p. 8, tradução minha). Essas comunidades ligam as intenções de determinados indivíduos em participarem delas, e com este intuito estes indivíduos investem na busca do pertencimento.

Ao se tratar de aquisição da Língua Portuguesa por migrantes, como o caso de análise desta pesquisa, pode-se observar que neste viés a comunidade imaginada pode ser vista como “um processo de expansão para si mesmo, por meio do transcurso [...] e criação de novas imagens do mundo e de nós mesmos” (NORTON, 2003, p. 1, tradução minha)¹⁶, tendo como possibilidade a emergência de novas imagens, que podem levar indivíduo a imaginar-se como parte de um determinado grupo que se utiliza desta língua como mecanismo de comunicação e que, por ainda não possuir a língua não consegue ter acesso a ela.

Ao imaginar-se como pertencente a uma nova comunidade, o indivíduo não só estabelece uma perspectiva de participação, mas estabelece uma identidade imaginada que irá constituir os investimentos que poderão levá-lo a pertencer àquela comunidade imaginada. Assim, as “comunidades imaginadas não são menos reais do que as que os aprendizes têm envolvimento diário e podem até exercer impactos mais fortes em suas ações e investimentos atuais”¹⁷ (KANNO & NORTON, 2003, p. 242, tradução minha).

Com esta concepção, as identidades imaginadas e os investimentos são entrelaçados na procura por uma condição igual de acesso que possibilite não só conhecer mas participar da comunidade a que o indivíduo se imaginou parte.

¹⁵¹⁵ “Imagined communities refer to groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of the imagination.” (NORTON, 2013.p. 8)

¹⁶ “a process of expanding oneself by transcending our time and space and creating new images of the world and ourselves.

¹⁷ “Imagined communities are no less real than the ones in which learners have daily engagement and might even have a stronger impact on their current actions and investment.” (KANNO & NORTON, 2003, p. 242)

Ao se imaginar como parte de uma comunidade o indivíduo investe e se vê como parte e esta participação “não refere-se somente ao engajamento em determinadas atividades com determinadas pessoas, mas sim a um processo mais amplo de ser um participante ativo nas práticas das comunidades sociais e na construção de identidades em relação a essas comunidades”¹⁸ (WENGER, 1998, p. 4, tradução minha).

Assim, o ensino de Português como Língua de Acolhimento pode proporcionar a emergência de identidades imaginadas e, conseqüentemente, a busca na participação a estas comunidades. Por meio da língua, muitas identidades podem emergir e conseqüentemente elas instigam a participação nas comunidades imaginadas.

Desta forma, ao sentir-se no mundo imaginário pertencendo a um grupo ou comunidade, o indivíduo entende-se como parte dele, logo, as atitudes passam a direcionar-se com objetivo a pertencer de fato a ela, ou seja, “ela é imaginada como uma comunidade porque, independente da desigualdade e da exploração efetiva que possam existir dentro dela, a nação sempre é concebida como uma profunda camaradagem horizontal” (ANDERSON, 2008, p.32).

Desta forma, Norton (2003) ressignifica o conceito quando este tem por concepção o pertencimento imaginário, ou seja, ao ver-se como parte de um determinado grupo. A idéia de comunidade traz uma concepção ampla, e esta comunidade imaginada não é única, ela não é pensada por todos da mesma forma. Ela envolve diferentes objetivos e podem ser, no caso da aprendizagem de uma segunda língua por exemplo, um meio para uma condição de vida melhor, ou um momento de recompensa financeira ou pessoal.

a concepção de comunidades imaginadas permite uma melhora da compreensão a respeito do aprendenteado tanto na dimensão temporal quanto na dimensão espacial. Na dimensão temporal, a noção de comunidades imaginadas permite que sejam estabelecidas relações entre as ações e as identidades predominantes dos aprendentes e as aspirações dos mesmos para o futuro. (LONGARAY, 2005, p.40)

Assim, pondera-se que em um complexo ambiente entrelaçado por estratégias e relações diferentes que incluem posturas e atitudes diversas, são justificadas em muitos casos por uma comunidade imaginada do indivíduo que diante das relações de poder buscam um espaço que proporcione uma vida melhor, seja esta melhora para o seu grupo, família ou ainda no âmbito financeiro com embasamento para o seu pessoal.

¹⁸ “participation here refers not just to local events of engagement in certain activities with certain people, but to a more encompassing process of being active participants in the practices of social communities and constructing identities in relation to these communities. (WENGER, 1998, p. 4)

Após esta breve discussão acerca do conceito de comunidade imaginada, cujo objetivo teve por fulcro as discussões teóricas propostas por Anderson (2008), Kanno e Norton (2013), Norton (2003) e Wenger (1988), apresento a seguir uma breve discussão acerca do conceito de investimento e sua relação com a valorização cultural e social.

2.5. O conceito de Investimento e sua relação com valoração cultural e social

Aprender uma língua é de maneira ampla condição necessária para acesso a uma condição de validação da sociedade, e esta possibilita acesso ao que Boudieu (1977) conceitua como capital cultural. Para Bourdieu (1977), o capital cultural estabelece um parâmetro de distinção entre poderes nas classes sociais, e quem o detém se distingue dos demais nas relações de poder validadas pela comunidade que está inserido.

A aquisição de uma língua não é feita por acaso sem intenção. Ela advém de um ambiente de necessidades, seja imediata, como o caso dos migrantes que precisam da língua para comunicar-se no país de destino, ou uma pessoa que procura na aprendizagem da língua, condição de acesso para em um ambiente vislumbrado no campo da imaginação, no intuito de pertencer a uma nova comunidade e ter acesso a bens (capitais e culturais) que ainda não possui.

Assim, para se ter acesso a este pertencimento há a necessidade de um esforço por parte do indivíduo. A este esforço, que na busca de acesso é realizado, define-se como investimento, sendo então possível de compreensão que “a noção de investimento deve ser entendida dentro de uma perspectiva sociológica, que possibilite fazer ligações entre o desejo de um aprendiz e seu comprometimento” (SILVA, 2013, p.108).

Para tanto, a noção de investimento considera o indivíduo como um ser complexo com desejos múltiplos e entende que os investimentos feitos pelo aprendiz na língua em aquisição é conseqüentemente um investimento feito no próprio aprendiz, (NORTON, 2010), configurando uma maior amplitude na construção de sua identidade.

Ao considerar a aprendizagem de outra língua, a motivação do aprendente traz a ideia de que ela ocorrerá por si só, desde que o indivíduo esteja motivado, já que esta possibilidade está vinculada à ideia de que ele quer aprender. Gardner (1985) afirma que a motivação do indivíduo é responsável por sua aprendizagem, e considera que a motivação por si só possibilita a aquisição de uma língua.

Segundo Gardner (1985) há dois tipos de motivação, a integrativa e a instrumental. Elas quantificam o envolvimento de cada aprendente em relação à aprendizagem da língua alvo. De forma sintetizada, a instrumental é responsável pelo desejo de apropriar-se da língua com objetivos funcionais (como ter um emprego ou uma promoção no trabalho, por exemplo) e a integrativa, é aquela que pode integrar o indivíduo à comunidade da língua aprendida a quem o aprendente deseja integrar. Dessa forma, as duas estabelecem uma concepção de aprendizagem voltadas a fatores psicológicos, considerando então que se há a motivação, há o aprendizado. Gardner (1985) define essa concepção o conceito de motivação.

Em seu trabalho seminal, Norton Peirce (1995) apresenta sua concepção de investimento, ampliando a concepção de motivação, vista em Gardner (1985). Seguindo o que afirma sua teoria, a concepção de investimento supera a de motivação por considerar não somente os fatores psicológicos, mas também os sociais como importantes na aquisição de uma outra língua.

Para a autora, a teoria proposta por Gardner (1985) não dá conta da compreensão do processo de aprendizagem de outra língua, por não considerar aspectos como as relações sociais do aprendente com o meio em que está inserido e ainda “como as relações de poder no mundo social afetam a interatividade social entre o aluno da segunda língua e os falantes da língua-alvo” (NORTON PEIRCE, 1995, p. 10, tradução minha).

O trabalho apresentado por Norton Peirce (1995) traz uma reconsideração acerca das discussões tidas nas teorias de motivação proposta por Gardner (1985) e busca estabelecer uma relação entre a aprendizagem de uma L2 e a identidade do aprendente. Com esta perspectiva, Norton Peirce (1995) pondera que “esses estudos de SLA não estavam preocupados com as relações de poder entre os alunos de línguas e os falantes da língua-alvo, pois conceberam o aprendizado de línguas como principalmente uma realização individual” (SILVA, 2013, p. 43, tradução minha).

Assim, ao propor a idéia de incompletude das teorias de motivação, Norton Peirce (1995) apresenta que somente esta teoria não dá conta de responder os amplos aspectos que podem levar um aprendiz ao sucesso ou ao fracasso na aprendizagem de uma língua, propondo para além deste conceito de motivação o conceito de investimento.

Para Silva (2013), a compreensão de investimento pode ser melhor entendida quando comparadas às discussões propostas por Bourdieu (1977). Segundo o autor, os investimentos

visam, em um conjunto específico de formas e regras sociais, a troca de capitais simbólicos ou não valorados pelos seus integrantes.

Esses capitais, quando adquiridos, possibilitam àquele que o detém espaço e valor maior que os que não o possuem. Assim, o aprendente de uma língua investe com o objetivo de adquirir maiores recursos (simbólicos e materiais) que o possibilite ser reconhecido e valorizado naquele grupo por seu capital cultural.

Ainda segundo Silva (2013), os alunos investem na língua-alvo objetivando retorno na busca de acesso a recursos considerados até então como intangíveis. Apesar de o conceito de investimento e motivação instrumental serem parecidos é importante salientar que não são equivalentes estas definições.

A motivação instrumental traz a concepção do aprendente em busca de uma segunda língua com fins específicos para o trabalho ou condições específicas de aprendizagem. Ela também estabelece uma relação de um indivíduo com identidade única, fixa - ou seja “a motivação instrumental faz referência ao desejo de que os aprendizes de línguas tenham que aprender um segundo idioma para fins utilitários[...]”(SILVA, 2013, p. 46, tradução minha).

Nesta perspectiva, o conceito de investimento considera os aspectos sociais, desejos distintos e diversos como razões para o qual o aprendente busca a aquisição de uma outra língua. Silva (2013) considera o indivíduo como detentor de uma identidade em constante construção, permeada pelo meio, líquida (BAUMAN, 2005), estabelecida nas relações sociais e por meio dela. Nesta correlação, percebe-se que os estudos sobre aprendizagem de língua “não abordaram adequadamente como as relações de poder afetam a interação entre os alunos do idioma e os falantes do idioma alvo” (NORTON PIERCE, 1995, p. 09, tradução minha).

Desta maneira, a concepção de investimento ultrapassa a proposta de motivação instrumental por possibilitar nela "o relacionamento social historicamente construído dos alunos com a língua-alvo e seu desejo às vezes ambivalente de aprender e praticá-lo" (NORTON PEIRCE, 1995, p.17, tradução minha).

Embora a motivação instrumental geralmente represente um aprendente de linguagem unitária, fixa e ahistórica que deseje acesso ao capital econômico, a noção de investimento tenta aproveitar a relação do aprendente de idioma com o mundo social em mudança, levando em consideração sua identidade social e múltiplos desejos. (SILVA, 2013, p. 46, tradução minha).

Desta forma, o conceito de investimento e a aquisição de uma língua se estabelecem na concepção dos fatores que possibilitam o aprendente a buscar o conhecimento, bem como o que leva o indivíduo a investir. Assim, “a noção de investimento consiste numa tentativa de capturar a relação entre o aprendente de língua e o mundo social mutável” (LONGARAY, p. 21).

Os amplos espaços de convivência no meio social não mais possibilitam ao indivíduo uma identidade única, mas considera-se a necessidade de identidades diversas que, entrelaçadas de expectativas e possibilidades, promovem ações no intuito de alcançar seus objetivos, os quais tendem a se estabelecer na busca do capital cultural, na garantia de valor à sua identidade e conseqüentemente estabelecimento de procedimentos diversos que garantam espaço e poder nas relações de trocas sociais.

A concepção de investimento, nesta perspectiva, possibilita uma leitura para além das acepções psicológicas e amplia para uma leitura feita também no contexto social, estabelecida nas relações sociais e de poder em que as lutas pela emergência de novas identidades potencializa estas ações. Assim, “a concepção de investimento, em vez de motivação, sinaliza com mais precisão a relação social e historicamente construída [...] com a língua-alvo e seu desejo às vezes ambivalente de aprendê-la e praticá-la” (NORTON PEIRCE, 1995, p.17, tradução minha).

Considerando que a aprendizagem de uma outra língua se faz nela e não por ela, pondera-se que a concepção de investimento possibilita uma leitura mais ampla das ações no fazer da aprendizagem e amplia a concepção de motivação para além dos fatores psicológicos, entrelaçando as identidades de cada indivíduo e sua relação com o meio no fazer da aprendizagem.

Diante da perspectiva de aprendizagem de uma nova língua pelos migrantes no país, os investimentos feitos por estes podem proporcionar acesso a língua que por consequência trará acesso a bens simbólicos e materiais. Percebo que os acessos diversos à comunidade em que estão inseridos os migrantes resultarão dos investimentos feitos por estes, ou seja, o Português como Língua de Acolhimento precisa estar nos investimentos feitos pelos migrantes haitianos, que neste trabalho está presente como objeto de pesquisa, para que haja sucesso em seus objetivos.

Com vista à continuação da discussão sobre o aprendizado de uma outra língua, apresento na seção seguinte a concepção de *safe house* e como a participação dos alunos nas

aulas podem potencializar espaços de discursos livres de controle ou observação dos outros integrantes do grupo.

2.6. As concepções de *safe houses*

A partir do trabalho de Norton Peirce (1995), as concepções sobre o aprendente de línguas passa a ser visto por muitos estudiosos da ASL com um olhar diferente, considerando este indivíduo como um ser dotado de complexidades e em constante desenvolvimento. Ele busca na aquisição da língua acesso a capital cultural e valorização de sua identidade frente ao grupo onde este indivíduo está inserido.

Para que o indivíduo estudante possa desenvolver-se como aprendiz, ele precisa participar do processo, e na prática das teorias de aprendizagem, envolver-se e utilizar a língua como ferramenta na comunicação, o que muitas vezes torna-se dificultado pela relação entre o processo e as possíveis relações no grupo, como risos e piadas com o não saber falar corretamente.

O processo de aprendizagem neste contexto é algo entrelaçado de sentidos e relações entre as pessoas. Com essa complexa relação, muitos alunos acabam desistindo ou não participando da aula. Para Norton (2001), esta não participação pode ser o resultado da disjunção entre a comunidade imaginada pelo aluno e os parâmetros e atitudes tomadas pelo professor. Desta forma observo que

Na interação com alunos de uma variedade de classes sociais (alguns de origens mais privilegiadas), os alunos estão sob a pressão dos pares para se adequarem aos discursos e identidades dominantes preferidos na sala de aula. Estes não são senão alguns dos mecanismos que a escola utiliza como meio de reprodução ideológica e social. Ironicamente, mesmo quando os alunos se opõem flagrantemente ao desejo de identidades na sala de aula, a escola tem uma maneira de defini-los como falhas e atribuir-lhes posições socialmente marginalizadas. (CANAGARAJAH, 2004, p. 120, tradução minha)

Assim, percebo que diversos fatores como a dificuldade na fala, dificuldade de escrita, vergonha, relações entre os membros no contexto de poder, influenciam para que o aluno não participe das aulas ou rejeite o currículo apresentado. Estes fatores podem estar ligados a um currículo que não atende aos objetivos propostos pelos aprendentes ou ainda a questões de discussões mais , como a garantia de troca de informações entre os aprendentes sem que estes

sejam marginalizados, excluídos ou ainda considerados inferiores por não terem conhecimentos validados pelo grupo.

Para Canagarajah (2004), os alunos estão na sala de aula sem o conhecimento do currículo proposto pelo professor, já que este detém o poder na relação estabelecida na escola; todavia, estão conscientes das identidades atribuídas a eles, seja esta identidade valorizada ou desprezada. Estes alunos não possuem espaço, recursos e condições validadas para negociar seus conflitos de forma igual aos demais ou ainda argumentar diante ao professor.

Eles, segundo o autor, precisam nas relações impostas resistir frente às identidades existentes e validadas, sem serem penalizados pelo comportamento diferenciado, tendo estes comportamentos entendidos no grupo como desviante da conduta ética e validada no processo. Com este viés percebe-se que

A busca por *safe house* resulta do sentimento de intimidação provocado pela autoridade e pelo poder do professor que acabam por desestimular a apresentação de identidades institucionalmente indesejadas em sala de aula. Os aprendizes também sofrem pressão dos próprios colegas a fim de que estejam em conformidade com as identidades e os discursos preferidos em sala de aula. (LONGARAY, 2005, p.38)

Neste contexto, Canagarajah (2004) apresenta que há espaços escondidos nas salas de aula que fornecem um ambiente de segurança aos alunos e neste(s) espaço(s) eles negociam suas identidades de uma forma mais crítica, distante das observações de relações de poder tida pelo professor.

As brechas ocultas ao olhar do superior possibilitam aos alunos a gestão de conflitos entre suas identidades distante ao olhar do professor assim “estes espaços ocultos, ou *safe houses*, são definidos como sítios relativamente livres da vigilância das autoridades escolares por serem considerados não-oficiais” (LONGARAY, 2005, p. 38).

Para os alunos, a compreensão de que podem utilizar de *safe house* para escapar ao olhar da autoridade estabelecida pelo sistema, imposta pelo programa de ensino do professor, garante segurança e a comunicação possibilita caminhos mais seguros de trocas de informação sem punição. Desta forma,

Em sala de aula, digressões entre os alunos, o uso de bilhetinhos, comentários inscritos em cadernos ou livros são considerados *safe houses* [...]. Fora dela, a cantina, a biblioteca, os dormitórios, laboratórios de informática, e-mails, discussões on-line e salas de bate-papo constituem espaços ocultos de interação entre os aprendizes. . (LONGARAY, 2005, p.38)

O estabelecimento destas comunicações paralelas não significa que o professor, detentor do poder neste contexto, esteja suprimindo o aluno, mas que ele nas relações de poder não consegue negociar suas identidades frente às demais existentes na sala, e utiliza destes ambientes como recurso para sair do monitoramento e fugir das relações estabelecidas.

Estes espaços de *safe houses* funcionam como “comunidades horizontais, homogêneas, soberanas com altos graus de confiança, compreensão compartilhada e proteção temporária das leis da opressão.” (CANAGARAJAH, 2004, p.121, tradução minha), e podem ser definidas como espaços relativamente livres de vigilância, em especial por pessoas com identidades divergentes daquelas esperadas nas salas de aula, podendo ser por estas atravessadas as concepções de alunos comuns e aceitos no ambiente da sala de aula por terem suas identidades validadas pelos pares e pelo professor.

Elas são consideradas pelos seus usuários zonas de conforto e segurança, “à celebração de identidades que são suprimidas em sala de aula” (CANAGARAJAH, 2004, p. 124), ambientes que garantem a utilização de sua identidade, língua e discurso sem medo de repreensão por não saber ou por não ser validado sua identidade e conhecimento frente aos demais.

Para melhor compreender como estas identidades são vistas, trago na seção que segue uma discussão sobre o conceito de identidade (s) e sua relação com a construção do indivíduo.

2.7. Identidade e suas questões com a construção do indivíduo

Ao discutir a concepção de identidade, busco compreender até que ponto elas inferem na aprendizagem de uma outra língua por aprendentes, em contextos de sala de aula ou imersos em uma nova sociedade.

A concepção de identidade é vista como algo amplo e ainda carece de aprofundamento de estudos no intuito de subsidiar definições sobre como a(s) identidade(s) são construídas ao longo do tempo e de que maneira elas estão entrelaçadas com o indivíduo pós moderno. Assim, “o próprio conceito com o qual estamos lidando, ‘identidade’, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (HALL, 1997, p. 10).

Estas dificuldades estabelecidas por Hall (1997) caracterizam a complexidade de se

definir o termo, ou seja elas não estão vinculadas à não existência mas em como ela se manifesta e de que forma elas podem ser analisadas no contexto da aprendizagem.

As identidades modernas estão ao longo dos anos deixando seus centros estabelecidos e criando novas margens, possibilitando novas interpretações de identidades antes fixas e imutáveis. Isso se deve, em uma forma mais simples de afirmar, à abertura social e ao movimento multicultural percebido principalmente ao final do século XX, que potencializou os indivíduos a participarem em diversos ambientes como seres autônomos e líquidos.

Esta concepção de identidade líquida é proposta por Bauman (2005) ao se referir ao caráter de fluidez e volatilidade da contemporaneidade. Para ele, a sociedade está presente em "um mundo esvaziado de valores que finge ser duradouro" (BAUMAN, 2005, p. 59), justificado como sendo a consequência de cruzamento de dois fatores: o abandono da ilusão moderna estabelecida, na concepção da perfeição no amanhã e a ausência de regulamentação e a privatização das tarefas e obrigações.

É este o paradoxal cenário da modernidade líquida: os atores sociais, individualmente situados, além de experimentarem uma nova temporalidade, uma concepção de tempo e de futuro que os impede de um delineamento minimamente inteligível de "projetos de vida", são responsabilizados politicamente por *suas* escolhas ou trajetórias e, portanto, por suas consequências. (SZWAKO, 2006, p. 01)

Assim, no intuito de pertencer ao mundo contemporâneo, os indivíduos precisam de uma fluidez que os possibilite passar de um estado a outro, seja profissional ou pessoal em um período curto de tempo, ou seja, precisa estabelecer-se novamente na sociedade para que não seja excluído por ela. A esta mobilidade Bauman (2005) define como identidade líquida.

Assim, o momento rígido de identidades fragmentou-se e continua a fragmentar as paisagens culturais de todas as classes, tidas como sólidas e lineares, justificado que “o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (GRIGOLETTO, 1997, p.10).

Toda esta demanda social e seus atritos atingem os indivíduos de tal modo a colocar em cheque as identidades já assumidas por estes, muitas vezes “abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (GRIGOLETTO, 2003, p. 11). Essa incerteza de onde estamos e de como estamos inseridos em cada grupo promove o que de maneira geral é chamado de crise de identidade.

A possibilidade de mudanças na identidade de um indivíduo é muito mais complexa, pois abrange diversas características locais de convivências, relações de poder e comunidades a quem o indivíduo convive ou busca conviver. Assim, “a chamada crise de identidade é vista como um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência”(HALL, 2005, p. 07).

As construções identitárias, desenvolvidas em torno de uma concepção única, permeada de ações e resistências de que o indivíduo é único, no tempo da globalização e do acesso rápido a tudo, está se fragmentando e novas identidades em um mesmo indivíduo começa a surgir. Assim, “as identidades modernas estão sendo descentradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (HALL, 1997, p. 05).

Esta inconstância do *eu* como indivíduo de uma sociedade em constante transformação frente as diversas mudanças existentes da e na construção do indivíduo faz com que este eu seja mais provisório, previsível e complexo, o que culmina ao sujeito pós moderno. Neste contexto, o meio em que o indivíduo está inserido e o papel que a sociedade exerce sobre ele faz com que ele seja construído e desconstruído constantemente, onde novas identidades emergem. Assim “a identidade passa a ser definida historicamente e não biologicamente” (HALL, 1997, p. 13).

A identidade, no processo estabelecido nas relações sociais, é algo complexo e desvela ou revela muito sobre um indivíduo e como este apresenta-se no complexo ambiente de comunicação. Desta maneira, possibilitar a sua compreensão significa entender em parte o comportamento de cada um, diante dos desafios de relações estabelecidas diariamente em seu fazer compreender-se enquanto falante e agente ativo de sua construção social.

A concepção de identidade pode ser vista na sua mais simples definição como aquilo que somos em nosso contexto mais íntimo e as características peculiares de cada indivíduo. Ela é carregada de características intrínsecas que se apresentam nas diferenças, de forma muito mais forte que organizada.

Podemos então compreender que se define um indivíduo como homem pelo seu contraponto com a mulher, definição de marido em seu contraponto com esposa ou esposo. Neste viés “a identidade carrega dentro de si o traço da diferença e, desta forma, identidade e diferença são mutuamente determinadas” (SILVA, 2017, p.03).

Para Hall (1997), há três concepções de identidade, a primeira dela refere-se à pessoa do Iluminismo, em que o indivíduo tem a identidade fixa, determinada e que será com ele caracterizada por toda sua vida. O indivíduo iluminista possui sua identidade partida de um

rompimento com o sujeito teocêntrico, e somente tornou-se possível por conta de seus questionamentos aos contexto religioso. Com este viés Giddens (1990) afirma que

O pensamento iluminista, e a cultura ocidental em geral, emergiram de um contexto religioso que enfatizava a teologia e a obtenção da graça de Deus. A divina providência foi por muito tempo uma ideia diretiva do pensamento cristão. Sem estas orientações precedentes, o Iluminismo, em primeiro lugar, dificilmente teria sido possível. [...] um tipo de certeza (lei divina) foi substituído por outro (a certeza de nossos sentidos, da observação empírica), e a providência divina foi substituída pelo progresso providencial. (GIDDENS,1990, p.47)

Na concepção iluminista, o contexto de identidade traz a ideia de indivíduos dotados de consciência de si, com características principais imutáveis e possui um “núcleo interior, que emerge [...] quando o sujeito nascia e com ele desenvolvia, ainda que permanecendo o mesmo –contínuo ou ‘idêntico’ a ele.” (HALL, 2005, p. 10). A identidade antes fixa, era tida como uma construção sólida, definida por características pré-determinadas socialmente, organizada por sua origem e grupo social.

A segunda concepção de identidade refere-se ao sujeito sociológico. Para Hall (2005), este indivíduo (sujeito para ele), não possui sua identidade única e imutável, pois ela é criada a partir de atritos ou características provocadas pela relação existente entre o indivíduo e o meio em que ele está exposto, estabelecendo assim um constante atrito entre o eu e as relações diversas e contínuas com o mundo.

Sua identidade, neste viés, é estabelecida por uma complexa gama de informações e características peculiares, adquiridas nas relações com pessoas que são importantes para tal indivíduo, caracterizando assim a pessoa como mutável, em torno de seu eu em relação aos locais e indivíduos sociais a que este está exposto, bem como as características sociais. Esta característica só se concretiza por sua realização nos ambientes sociais de convívio, através das relações de poder entre os indivíduos nela existentes. Nesta visão, o indivíduo possui ainda um eu interior, que é possuidor de sua identidade, mas esta é modificada à medida que as relações com o mundo externo são colocadas em cheque, em uma mudança constante e sequente, em diálogo com as identidades que estes mundos oferecem.

Segundo Hall (2005), a identidade, nesta concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e “exterior” – entre o mundo social e o mundo público. Assim, as identidades são entrelaçadas entre o eu indivíduo e uma constante construção de novas relações, estabelecendo um indivíduo com identidade sociológica em construção.

A terceira concepção apresentada por HALL (2005) traz a ideia do sujeito pós-moderno. Esta concepção traz um sujeito fragmentado, possuidor de diversas identidades, que são articuladas e estabelecidas pelas relações de poder existentes nos meios em que estão conectados.

Com o desenvolvimento das novas tecnologias e a globalização mais presente, os ambientes limitrofes e o estabelecimento de comunidades individuais deixam de existir. Informações e comunicações são produzidas e veiculadas a uma velocidade muito grande, não possibilitando o isolamento de um grupo ou comunidade.

Mas este ser a partir dessa identidade sociológica não mais possui uma identidade fixa já que ela emerge de acordo com cada momento e necessidade em ambientes diversos, em momentos sequentes ou não. Rosa (2016) apresenta que

A identidade, mesmo passando muito tempo como uma questão de segunda ordem, hoje, emerge sobre um panorama agonístico onde as certezas plantadas no mundo cartesiano foram profundamente questionadas, paulatinamente, durante todo o período moderno. Vivemos um tempo de sujeitos e identidades fragmentadas, múltiplas, que põe em questão uma série de certezas firmadas. (ROSA, p. 03, 2016)

O contexto de identidade, desenvolvida como sólida, única e de formação proposta antes do século XX antecedente à globalização, agora passa por um novo momento, um espaço de rupturas, de quebras de paradigmas já enraizados.

A tais identidades define-se que são múltiplas, seguindo o conceito proposto por Hall (1998), em que este considera as diversas identidades assumidas pelo indivíduo em diferentes contextos e de acordo com cada um deles.

Neste modo de observar, as instituições e mecanismos sociais, entendo que as identidades múltiplas são necessárias ao indivíduo atual, pois através destas posturas é que ele consegue transitar em vários espaços, negociando identidades sem provocar atritos nas relações sociais estabelecidas pela relação de poder. Assim, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 1997, p.14). Nesse meio, as regras sociais e as relações nelas impostas precisam ser assimiladas e aceitas pelo indivíduo, possibilitando a este sua inclusão e aceitação naquele ambiente. Estas aceitações ou possibilidades estão vinculadas às relações de poder existentes, permeadas pela aceitação ou não do grupo ao seu capital, seja ele cultural ou econômico.

Nestas relações, observa-se então que mais que a produção do discurso e da identidade

necessária à sua aceitabilidade, o indivíduo para ser aceito nas comunidades a que pretende ingressar tem que entender o complexo meio de relações existentes entre o contexto capital, cultural e social. Assim, entendo que “existem desiguais relações de poder para lidar, como, por exemplo, capitais econômicos, culturais e sociais que podem facilitar ou restringir os processos de interação com outros sujeitos em diferentes comunidades de prática” (SILVA, 2013, p. 01).

Na busca do entendimento de como ocorre a interação entre o indivíduo e o complexo contexto existente na busca de sua integração como ser social (proporcionada pela relação de poder existente em todos os grupos), deparamo-nos com os desejos e buscas de cada um pelo reconhecimento como ser coletivo e da aceitação do mesmo, como pertencente a um grupo.

Na sequência deste trabalho, na seção que segue apresento o resumo deste capítulo, onde pontuo os principais pontos das seções apresentadas.

2.8. Resumo do capítulo

Iniciei este capítulo apresentando o conceito de **língua portuguesa como língua estrangeira** em que apresentei na discussão a proposta de Almeida Filho (2006), que a pondera como sendo uma língua diferente da sua de falante, de pertencimento a uma outra cultura, com suas especificidades, distante ou não linguisticamente da sua matriz.

Apresentei na sequência o conceito de **língua estrangeira** (LE), sendo este considerado como a língua diferente do contexto linguístico do aprendente, conforme proposto por Almeida Filho (2006), em que assume que este conceito refere-se a “ensinar uma língua a quem não a possui” (p. 8).

No desenvolver deste capítulo apresentei também a concepção do conceito de **segunda língua** (L2), sendo este o processo de ensino de línguas a pessoa de uma mesma nação, mas que possui uma língua oficial, diferente da sua materna, tendo como objetivo atender pessoas que, possuem em seu país de origem uma segunda língua, como o caso dos indígenas no Brasil ou ainda o *creole* em Porto Príncipe.

Outra concepção apresentada neste capítulo foi a de **língua materna** (L1), sendo que esta pode ser definida como “a língua em uso no país de origem do falante e que o falante adquiriu desde a infância, durante o aprendizado da linguagem” (DUBOIS et all, 1973, p.378), ou seja, é a língua nata do aprendente.

Apresentei também o conceito proposto por Maria Helena Ançã (2004) em que esta pondera sobre o conceito de **Português como Língua de Acolhimento** e possui sua definição como a língua de acolher, de refugiar aquele que precisa da língua para se comunicar.

Trouxe também neste capítulo uma definição sobre o termo **capital cultural**, baseada no que afirma Silva (2005) como sendo “um recurso de poder[...] tendo como referência básica os recursos econômicos.[...] uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais.”. (p. 24).

O termo **comunidades imaginadas** também foi apresentado neste capítulo e trouxe como proposta o conceito ressignificado por Norton (2013) referindo-se a comunidade imaginadas como sendo um “grupos de pessoas, não imediatamente tangíveis e acessíveis, com as quais nos conectamos pelo poder da imaginação”¹⁹ (NORTON, 2013, p. 8, tradução minha).

A noção do termo **investimento** também é retratada neste capítulo, que trouxe a definição apresentada por Silva (2013) que nos apresenta que “a noção de investimento deve ser entendida dentro de uma perspectiva sociológica, que possibilite fazer ligações entre o desejo de um aprendiz e seu comprometimento” (p.108), ou seja, os esforços e atitudes tidas pelo indivíduo na aquisição da língua alvo é tida como investimento para alcançar seu objetivo maior.

Outro termo também apresentado neste trabalho refere-se à noção de *safe house*, considerando então como definição de que tal termo se refere a espaços relativamente livres de vigilância, em especial por pessoas com identidades divergentes daquelas esperadas nas salas de aula, podendo ser por estas atravessadas as concepções de alunos comuns e aceitos no ambiente da sala de aula por terem suas identidades validadas pelos pares e pelo professor.

O termo **identidade** é o último item discutido neste capítulo. Nele apresento as concepções de identidades múltiplas proposta por Hall (1987) e líquidas, proposta por Bauman (2005), com o objetivo de trazer a este trabalho as múltiplas identidades existentes na sociedade contemporânea e assim buscar compreender como o processo de ensino e aprendizagem podem inferir na vida das pessoas pesquisadas neste trabalho.

Com esta perspectiva aqui apresentada, finalizo este capítulo e trago na sequência deste trabalho a metodologia utilizada nesta pesquisa.

¹⁹ “Imagined communities refer to groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of the imagination.” (NORTON, 2013.p. 8)

III.METODOLOGIA DA PESQUISA

Início este capítulo falando sobre a natureza da pesquisa e como esta proposta subsidiará ações no intuito a responder até que ponto a aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento pode favorecer ou não a emergência de comunidades ou identidades imaginadas, bem como os objetivos que levam os migrantes haitianos a investirem na aquisição da língua.

Na sequência, discorro sobre os instrumentos que utilizei na geração de dados e como estes possibilitaram uma melhor compreensão dos dados elencados e levantados pelos instrumentos. Na continuidade deste capítulo, apresento os participantes da pesquisa e seu contexto, concluindo com a análise dos dados e o resumo do capítulo.

3.1.Natureza da Pesquisa

Apresentarei nesta seção os princípios que me levaram a utilizar a pesquisa de base qualitativa por ser esta mais objetiva no intuito de compreender e interpretar os comportamentos e ações do grupo de migrates haitianos aqui investigado.

O grupo aqui citado, teve sua situação social agravada no Haiti em 2010 quando seu país teve um abalo císmico de 7.3. Segundo (GIRALDI, 2012), Porto Príncipe teve aproximadamente 80% de suas estruturas físicas comprometidas e/ou danificadas, sendo que neste contexto aproximadamente 230 mil pessoas perderam suas vidas e mais de 1,5 milhões de pessoas ficaram desabrigadas.

Com este contexto o Brasil, signatário do acordo humanitário proposto pela ONU, possibilita por meio do visto humanitário acesso desta comunidade ao país. O Conselho Nacional de Imigração – CNIg apresentou em relatório de 2012 que o fluxo migratório para o país teve um crescimento significativo quando observado o final de 2011 e início de 2012, mesmo que em muitos destes casos a migração não tenha por fim a permanência, mas o trânsito

pelo país.²⁰

Nesta condição, Nova Andradina recebe um fluxo migratório de haitianos, comunidade esta que neste trabalho passa a ser investigada. Para este estudo utilizo-me da pesquisa qualitativa, pois nesta, o conhecimento não pode ser isolado de significados e o objeto pesquisado não é um inerte ou neutro (o processo de aquisição de Língua Portuguesa por alunos haitianos), ele é entrecruzado de significados estabelecidos nas relações de comunicação criadas em diversos contextos de intenções e uso da língua.

Assim, coadunado com Gil (2008) quando este apresenta que a “abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (GIL, 2008, p. 43), e que esta relação vista por esta pesquisa possibilita uma melhor compreensão das ações e intenções do indivíduo.

Apresento então a pesquisa qualitativa nas vertentes interpretativista, onde utilizo-me desta especificidade por considerar que toda fala possui diversos sentidos e que “são interpretativos os múltiplos significados que constituem as realidades” (MOITA LOPES, 1994, p.332) e também exploratória, pois considero que “as pesquisas exploratórias t principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p, 27), possibilitando assim uma leitura mais profunda nas análises construídas.

A necessidade de conhecer mais profundamente as inquietações sobre as possibilidades existentes de identidades emergentes e possíveis aspirações com a aquisição de Português como Língua de Acolhimento por haitianos em Nova Andradina potencializa meu interesse no realizar desta pesquisa.

Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa consiste em uma caracterização do problema, do objeto, dos pressupostos, das teorias e do percurso metodológico e contribui diretamente com este trabalho por possibilitar através de “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 48), o levantamento de dados que possibilitará uma melhor compreensão da pesquisa.

²⁰ Fonte: Base Estatística Geral CNIg – Detalhamento das autorizações concedidas em 2012, publicado em Ministério do Trabalho e Emprego - MTE [<http://portal.mte.gov.br/geral/estatisticas.htm>].

A pesquisa no intuito ao entendimento do processo de aquisição do Português como Língua de Acolhimento não pode ser feita com os instrumentos da pesquisa quantitativa, pois necessita de uma interpretação mais profunda com uma visão mais próxima da realidade através da interpretação dos dados. Ela não busca resolver de imediato o problema, mas caracterizá-lo a partir de uma visão geral, aproximativa do objeto pesquisado.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21 e 22).

Assim, nesta proposta qualitativa, a análise dos dados coletados aproxima o pesquisador da realidade e através dela, por estar fixada nas pesquisas qualitativa exploratória e interpretativista projeta compreender o processo como algo em construção, próximo com a pesquisa e a possíveis respostas para as perguntas por ela levantadas.

A pesquisa qualitativa visa responder a perguntas que provocam ao pesquisador a necessidade da compreensão na busca de respostas para a solução de problemas ou simplesmente para sua compreensão de forma que “as razões que levam à realização de uma pesquisa científica podem ser agrupadas em razões intelectuais (desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer) e razões práticas (desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficaz)” (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p.12).

Com tal intencionalidade, esta pesquisa atende este objetivo por ter característica descritiva, o que possibilita descrever os fatos em busca da compreensão da intencionalidade das ações ou eventos. A pesquisa qualitativa é aquela “capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (MINAYO, 1996, p.10).

As identidades dos migrantes haitianos residentes em nova Andradina participantes do projeto de ensino de Língua Portuguesa para Haitianos, seus anseios, investimentos e comunidades imaginadas a quem buscam pertencer (NORTON, 1997) são elementos correlacionados às ações e relações humanas sociais e fazem com que este estudo se torne mais compreensivo por meio da pesquisa qualitativa.

Considerando então esta linha de raciocínio, entendo que há mais espaço para análise

com a pesquisa qualitativa já que a “pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc” (SILVEIRA & CÓRDOVA, 2009, 31).

Por estar vinculado a uma proposta que estabelece um estudo mais amplo e compreendendo que “o objeto das investigações das ciências sociais faz uso da linguagem” (MOITA LOPES, 1994, p. 330), entende-se que o processo de relações sociais entre as pessoas precisa ser mais observado em uma profundidade, pois não é possível obter-se resultados sem compreender o todo ou uma boa parte dele.

A linguagem, nesta perspectiva (enquanto recurso de comunicação falada e escrita), é então neste contexto o mecanismo que estabelece esta relação entre os homens. Assim, o uso de uma pesquisa exploratória-interpretativista torna-se mais adequado, pois a pluralidade de vozes do mesmo indivíduo, projetada pelas identidades múltiplas, estabelece no mundo social diferentes espaços que são intermediados por suas concepções relativas à religião, relações de poder, ideologias e subjetividade, além da sua construção histórica.

De acordo com Moita Lopes,

Na posição interpretativista não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social se pretenda investiga-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem. Tais seriam, então, as concepções ontológicas sobre a natureza do mundo social. (1994, p. 331)

Este trabalho também é exploratório, pela necessidade de ampliar e explorar os dados com uma profundidade maior, já que esta pesquisa é caracterizada pelo trabalho com algo novo, que traz consigo aspectos pouco conhecidos ou ainda não explorados. Ela possibilita ao final da pesquisa o conhecimento mais amplo no intuito à construção de hipóteses, que “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2008, p. 26).

A condução de pesquisa exploratória constitui uma primeira parte de uma investigação e caracteriza-se na escolha desta proposta nesta pesquisa por se tratar de um tema que carece de esclarecimentos mais amplos, e delimitações que exigirão uma compreensão mais profunda

sobre os fatos investigados.

Com esta proposta de investigação por parte da pesquisa conduzida, a possibilidade mais prática é a de que “o produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados” (GIL, 2008, p. 26), e que seguidos de novas hipóteses poderão ter uma compreensão mais próxima da realidade dos fatos.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (PORTELA, p. 2, 2004)

Assim, com esta percepção dos tipos de pesquisas definidos, apresento na seção que segue o contexto desta pesquisa, onde detalho as considerações relativas ao público envolvido na pesquisa bem como local e aspectos relativos a isso.

3.2.Contexto de pesquisa

No Brasil, o fluxo de migração não é neutro ou inexistente, o que segundo Giddens (2006) deve-se à globalização e suas consequências sociais e naturais. Na cidade de Nova Andradina, situada a aproximadamente 300 km da capital de Mato Grosso do Sul, residem um grupo de migrantes haitianos. Estas pessoas estão misturadas na sociedade local, trabalhando em indústrias ou comércios, estudando em escolas públicas e contribuindo de diversas formas para com o município, seja com a mão de obra ou ainda com o imposto gerado pelo consumo.

Tive conhecimento desta situação através de um movimento realizado por duas professoras do curso de História da UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. As professoras organizaram um grupo de ensino de Língua Portuguesa para haitianos, projeto vinculado à UFMS e que no primeiro momento tinha como objetivo ofertar Língua Portuguesa aos migrantes haitianos que tinham interesse.

Minha entrada no curso teve início em fevereiro de 2017, e se deu quando fui procurado por estas professoras, por ser diretor de uma escola localizada no centro da cidade em Nova

Andradina, com objetivo de acesso para a utilização do espaço físico. Ainda na fase de organização, fui convidado a participar do projeto por ser formado em Letras.

O projeto teve início em uma escola estadual, localizada em uma parte da cidade que distante dos alunos dificultavam o acesso. Por conta da dificuldade de acesso, o projeto foi transferido para uma escola da rede municipal localizada na região central da cidade.

O projeto teve início como uma proposta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em abril de 2017, e sua organização vinculada ao NEPPE- (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros) UEMS - Campo Grande, através de uma parceria entre a UFMS e UEMS, e teve seu grupo docente ampliado com a participação de novos professores integrantes: uma professora de linguagem, proprietária de escola de idiomas em Nova Andradina, uma pós-graduanda do programa de mestrado e um profissional liberal passaram então a compor o grupo, (que já era formado por duas historiadoras), uma profissional de arte e um professor de Letras.

Durante o desenvolver das aulas no primeiro semestre, o vínculo com a UFMS estabelecido pela participação das professoras de História teve fim, devido ao final do contrato das mesmas nas aulas de História da UFMS. Esta condição fez com que o projeto tivesse então um novo formato passando a partir de setembro a fazer parte do NEPPE- UEMS Nova Andradina.

Com esta mudança, o curso passa a ser uma extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como um braço do NEPPE – Núcleo de Ensino de Português para Estrangeiros - em Nova Andradina, oferecida à comunidade haitiana, com curso de Português como Língua de Acolhimento, sendo neste momento utilizado o material do projeto.

Atualmente, o projeto está acontecendo na Escola Municipal Professor João de Lima Paes no centro de Nova Andradina, e possui por coordenadores a colaboradora Aline, profissional liberal, o professor de Língua Inglesa de uma escola privada, Diego, e este que disserta; conta também com a participação de voluntários; professora e estudantes do curso de Pedagogia da UNIESP – Campus Nova Andradina, e de uma pesquisadora também formada em Letras.

O curso é gratuito, e tem por objetivo o ensino de Língua Portuguesa a todos aqueles que procuram o projeto. As aulas ocorrem aos domingos com início às 15 horas com a duração de duas horas. Possui a quinta-feira como dia de planejamento com o tempo determinado de uma hora de duração. Esta reunião de planejamento ocorre atualmente na mesma escola onde ocorrem as aulas.

Todos os professores do projeto participam do planejamento e a execução é feita através de dinâmicas específicas para cada aula. Os materiais utilizados são planejados nas aulas e possuem seu embasamento nos materiais do NEPPE, com a complementação de materiais em diversos livros disponíveis, tidos como ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros.

Desta forma, utilizamos como base o material disponibilizado pelo NEPPE; porém, abre-se à demanda de uso de outros livros e materiais quando surgem necessidades específicas verificadas pelos professores e que não são contempladas pelo material do Núcleo.

Nestas reuniões de planejamento discutimos as aulas anteriores, aspectos positivos e negativos e ainda as ações que serão apresentadas na aula seguinte, incluindo escolha de material e procedimentos metodológicos. Com esta discussão as ações de planejamento para as aulas seguintes, elaboração de material e novas ações pedagógicas são norteadas.

Na sequência, após a discussão aqui apresentada, realizo a intridução dos participantes desta pesquisa, momento em que os situo no contexto apresentado deste trabalho, inferindo informações pertinentes para a discussão aqui proposta.

3.3 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são migrantes haitianos, moradores em Nova Andradina e alunos do projeto de Língua Portuguesa para Haitianos. O grupo de alunos integrantes do projeto está composto por um número de vinte e três participantes, sendo três mulheres, dezenove homens e uma criança. Esses alunos integram a única turma ofertada pelo projeto, não sendo divididos por qualquer característica e atendendo nesta demanda todos os integrantes do projeto. Deste grupo apresentado, convidei-os a participar da pesquisa; porém, apenas onze concordaram em participar.

Para preservar os participantes desta pesquisa vou nominá-los com os nomes mais comuns no Haiti, citado por eles, em que utilizei os epítetos em consonância com as características de cada um, de acordo com o observado nas análises das aulas registrados no diário de bordo desta pesquisa.

Eles são **Adonia**, cujo nome significa seguidor de Deus, haitiano de Petit Goâve, 46 anos, casado; **Benjamin**, que significa filho da riqueza, haitiano de Saint Michel d'Satillejo, 32 anos, solteiro; **Cedrick**, representa descendente de rei Cedric, com sangue nobre, haitiano de Verrettes, 33 anos de idade, casado; **Fritzie**, representa liderança, com a posição de líder calmo e orientador, haitiano de St. Raphael, 25 anos, solteiro; **Yanny**, que significa Dom de

Deus, mulher virtuosa, haitiana de Port-au-Prince, 29 anos, casada; **Nivard**, que significa protetor, aquele que cuida, haitiano de Saint Michel de L'attalay, 31 anos, casado; **Jensen**, cujo nome significa cuidado por Deus, haitiano de Limonade, 26 anos, solteiro; **Justin**, que significa justo, homem íntegro, honrado, haitiano de Carrefour P-ou-P com 22 anos, solteiro; **Nachelle**, que significa mulher poderosa, haitiana de Baie-de-henne, 42 anos, viúva; **Henky**, que significa líder, governante, aquele que guia, haitiano de Miragôane Haiti, 24 anos, solteiro e **Hajar**, nome com significado de rocha, firmeza, aquele que possui seriedade em suas decisões, de Cap. Haityen (Arcul de Noro), 51 anos, casado. Estes participantes responderam ao questionário proposto, e concordaram em participar da pesquisa.

Nesta seção apresentei os integrantes desta pesquisa, identificando quem são e porque fazem parte desta pesquisa. Na sequência apresento os procedimentos utilizados para a geração de dados, considerando este item de importância para esta pesquisa por apresentar as formas e caminhos utilizados para tal procedimento.

3.4.Geração de dados

Utilizei em minha pesquisa os seguintes instrumentos para geração de dados: observação e registro em diário de bordo, questionário semi-estruturado e uma entrevista.

O primeiro instrumento utilizado nesta pesquisa foi o diário de bordo, o qual serviu como uma fonte de informações das aulas, com registros relativos a todas as ações de participação dos alunos, desde o planejamento das aulas até a descrições das atividades em sala, conversas informais de corredor, aulas, procedimentos e trocas de informações e atividades realizadas.

No contexto da pesquisa, a possibilidade de utilização do diário de bordo contribui com a coleta por possibilitar o registro do imperceptível, que o questionário não dá conta de descrever, já que este instrumento possibilita na observação uma maior compreensão das ações e dados.

Neste contexto percebo que “o diário de bordo é um instrumento que colabora para a prática reflexiva do profissional, na medida em que promove o pensar crítico sobre o cotidiano de uma prática a partir dos processos de observação, descrição e análise do que foi vivenciado[.]” (OLIVEIRA, 2017, p. 2). Durante todo o processo realizado, a observação e o registro trouxe aspectos importantes que muitas vezes em outros instrumentos de coleta de

dados não possibilitaria a visão.

Ao utilizar o diário de bordo considero que “sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento [...] até a fase final da investigação” (MINAYO, 2002, p. 63).

O diário de bordo possibilita a documentação dos trabalhos realizados, organiza as reflexões tidas pelo autor e ainda considera, nesta pesquisa, a auto avaliação dos processos realizados nas aulas e nas relações com os alunos do projeto. Ele potencializa as ações, “desenvolvendo uma descrição de nível mais profundo da dinâmica de sala de aula através da conta sistemática e detalhada de acontecimentos diferentes das situações ocorridas” (PORLÁN & MARTÍN, 1997, p. 26)²¹.

Durante o desenvolvimento do projeto, registrei por escrito todas as aulas, detalhes observados e ações investidas dos alunos nas aulas. Os registros foram feitos em um diário de bordo, com um caderno de registro, escrito manualmente durante o planejamento e nos momentos de aulas ou, ainda, imediatamente após estes períodos ou em momento de contato com os alunos, sendo estes posteriormente transcritos para um diário virtual.

Os registros não ocorreram somente nas aulas, mas também se estenderam às reuniões de planejamentos, em que observei os procedimentos e atitudes pedagógicas propostas para as aulas, na intenção de compreender o processo de ensino proposto, as aulas e as ações dos alunos no intuito da aprendizagem da língua. Este importante instrumento possibilita uma análise ampla, vista de outros aspectos porque nele “colocamos nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (MINAYO, p. 63, 2002).

O segundo instrumento utilizado na pesquisa é a aplicação de questionário a todos os participantes que concordaram em participar, sendo este instrumento escrito em língua portuguesa, francesa e *creole*, com a observação de que esta última foi traduzida pelos alunos do curso que possuem mais afinidade com as línguas francesa e *creole*. A coleta com o questionário foi feita com os alunos envolvidos, entre os meses de maio e julho de 2017.

²¹ Tradução minha: “El diário há de propiciar, em este primer momento, el desarrollo de un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático y por menorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas.”

O questionário é uma técnica de investigação que tem por objetivo obter, levantar dados a respeito de uma determinada situação junto a pessoas e possui o “propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc” (Gil, 2008, p. 121.).

Dentre as vantagens do questionário, destacam-se as seguintes: ele permite alcançar um maior número de pessoas; é mais econômico; a padronização das questões possibilita uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas, além de assegurar o anonimato ao interrogado (OLIVEIRA, 2011, p.38).

Considero nesta pesquisa o questionário como um dos instrumentos para coleta de dados por crer que ele “pode conter perguntas abertas e/ou fechadas” (OLIVEIRA, 2011, p.38), e que “as abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na tabulação e análise dos dados” (OLIVEIRA, 2011, p.38). Lancei mão deste instrumento no decorrer da pesquisa com o objetivo de elencar e produzir dados e informações que pudessem trazer luz às questões mais amplas, como dados relativos a totalidade do grupo pesquisado.

O terceiro instrumento para coleta de dados foi a entrevista. Neste instrumento os participantes da pesquisa foram entrevistados em Língua Portuguesa, realizado em dupla com objetivo de possibilitar um ambiente mais à vontade para os entrevistados, em que o entrevistador trouxe à discussão questões relativas às práticas de uso da língua e dos objetivos da aprendizagem dela pelos alunos. A entrevista é nesta pesquisa parte do processo de levantamento de dados. Ela contribui neste trabalho por possibilitar, de forma organizada um levantamento de informações não obtidas no questionário e/ou no diário de bordo, sendo que neste instrumento a sua realização apesar de parecer simples e desprovida de intencionalidade possui muita relevância por não se tratar de uma simples conversa, mas de levantamento de informações não percebidas nos instrumentos anteriores.

Assim, percebe-se que “ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 2002, p. 54). Desta forma, este instrumento contribui muito neste trabalho.

Neste contexto, a busca de dados realizada pela entrevista é uma conversa com propósitos bem definidos e pode trazer dados importantes para esta pesquisa, podendo estes serem objetivos ou subjetivos. Lanço mão deste instrumento de forma estruturada, onde as perguntas foram pré-definidas, voltadas a questionar informações que contribuem para a

construção mais ampla da discussão aqui apresentada.

A entrevista então pode ser definida como uma técnica em que o pesquisador apresenta de maneira estruturada ou não perguntas ao investigado participante da pesquisa com o objetivo de obter dados que sejam importantes e interessante à pesquisa (GIL, 2008), já que ela tem uma potencialidade muito ampla na obtenção de informações acerca do que as pessoas acreditam, sentem, desejam, fazem ou pretendem fazer assim como explicações e razões a respeito de coisas não claramente observada no questionário ou outro instrumento.

A entrevista é importante por possibilitar uma visão mais profunda de aspectos que não foram contempladas em profundidade nos outros instrumentos. Considero que “a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano” (GIL, 2008, p. 110), podendo através dela alcançar as respostas às perguntas de pesquisa estabelecidas neste trabalho.

Na sequência pondero os princípios que nortearão a análise dos dados coletados nesta pesquisa em que estabeleço o embasamento teórico utilizado e os tipos de análise a serem utilizadas.

3.5. Análise de dados

A análise de dados desta pesquisa foi feita à luz da pesquisa qualitativa com a posição interpretativista e exploratória, voltada a compreender dados que não podem ser observados na quantitativa. Para tal, foi realizado em primeiro momento a categorização dos dados coletados no questionário conforme a proposta de Oliveira (2011) e Bogdan; Biklen (1994) e com a análise do diário de bordo utilizo de uma leitura subjetiva no intuito a descrever e interpretar à luz das teorias propostas as ações ocorridas durante o processo conforme proposto por Oliveira (2017), no terceiro momento analiso a entrevista realizada, com uma observação subjetiva para a busca da compreensão e interpretação dos dados coletados.

Os instrumentos foram analisados considerando como base teórica as noções de investimento, identidades emergentes e comunidades imaginadas propostos por (NORTON, 2000; NORTON, 2013) língua de acolhimento (GROSSO, 2010; ANCÃ, 2004; BARBOSA, 2014; BARBOSA, 2016, ALMEIDA FILHO, 2011) e *safe houses* (CANAGARAJAH, 2004) e (LONGARAY, 2005).

3.6. Resumo do capítulo

Neste capítulo, apresentei a metodologia apresentada para este trabalho iniciando com a natureza da pesquisa, em que fiz a exposição dos princípios que me levaram a utilizar a pesquisa de base qualitativa, exploratória-interpretativista com objetivo a apresentar com detalhes maiores o tipo de pesquisa e as razões que me levaram a optar pela pesquisa qualitativa.

Na sequência, apresentei o contexto da pesquisa em que busquei situar o leitor sobre as razões que me levaram a realizar a pesquisa bem como situar o ambiente em que ocorre o projeto e que levantou as demandas e dúvidas que me levaram a construir as perguntas de pesquisa que me inquietaram.

Na construção deste capítulo também me atentei aos participantes da pesquisa em que situei aos leitores de que os participantes desta pesquisa são migrantes haitianos, moradores em Nova Andradina e alunos do projeto de Língua Portuguesa para Haitianos.

Também apresentei neste capítulo como foram gerados os dados que serviram de base para a análise desta pesquisa. Apresentei aos leitores que para geração de dados utilizei de observação e registro em diário de bordo, um questionário semi-estruturado e entrevista com os participantes.

Conclui este capítulo com uma discussão sobre os procedimentos que utilizei para a análise de dados em que firmei ter sido esta utilizada às luzes da pesquisa qualitativa com a posição interpretativista e exploratória, voltada a compreender dados que na perspectiva qualitativa poderiam ser melhor entendidos. Afirmei também quais os embasamentos e noções teóricas que embasaram esta pesquisa.

Após estas considerações metodológicas apresento no capítulo seguinte a análise dos dados aqui apresentados, com a visão ampla e profunda às luzes das teorias aqui apresentadas.

IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, atendo-me aos conceitos de Português como Língua de Acolhimento, *safe house*, Comunidade Imaginada e Investimento, buscando com esses conceitos compreender até que ponto a aquisição de Português como Língua de Acolhimento possibilita a inclusão dos migrantes haitianos na comunidade de Nova Andradina, em Mato Grosso do Sul.

Busco também, se houver inclusão possibilitada pela língua, compreender como a aprendizagem da Português como Língua de Acolhimento pode contribuir para que os aprendentes migrantes utilizem-na na emergência de novas identidades, frente às comunidades de prática. Também tenho a pretensão de compreender se, por meio do curso ofertado, houve a emergência de Comunidades Imaginadas.

Desta maneira, procuro responder à pergunta geral de pesquisa, que investiga: quais os objetivos da aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento pelos migrantes haitianos do curso de Português para Haitianos em Nova Andradina?

Tenho por perguntas específicas:

1- Quais são os investimentos dos participantes nas práticas de aprendizagem da Língua Portuguesa?

2- Qual o impacto das práticas de ensino de Língua Portuguesa na emergência de identidades e comunidades imaginadas dos alunos do projeto Português para Haitianos em Nova Andradina, e como os participantes da pesquisa constroem *safe houses* no processo de ensino e aprendizagem?

3- Qual o impacto da cultura dos participantes no processo de aquisição da Língua Portuguesa, e quais identidades emergem das relações culturais na comunidade nova-andradinense com a aquisição da Língua Portuguesa?

Com esta perspectiva, este capítulo está estruturado em três seções, sendo a primeira

sobre a noção de Português como **Língua de Acolhimento**, seguida de **Investimento** e **Comunidades Imaginadas** e sua relação com a construção de *Safe house* no processo de aprendizagem. Cada seção será subdividida no intuito de compreender de maneira particular como as teorias dialogam com os dados, na intenção de estabelecer relações de análise, proporcionando mais profundidade na discussão estabelecida junto aos dados levantados.

Na primeira seção, tratarei a perspectiva do **Português como Língua de Acolhimento (PLAC)**, à luz de autores que dialogam com esse assunto, como Ançã (2006), Grosso (2010), Barbosa (2013) e São Bernardo (2014). Defino então como Português como Língua de Acolhimento - na condição de aprendizagem por migrantes haitianos em Nova Andradina - possibilita acesso a condições básicas de sobrevivência, e de que forma esta língua acolhe ou não e/ou inclui ou não, na sociedade nova-andradinense, os migrantes haitianos.

Na segunda seção, trago à discussão sobre o conceito de **Comunidades Imaginadas** discutidas à luz de Kanno; Norton, (2003) e Norton (2000; 2013), em que exploro a discussão acerca das comunidades imaginadas pelos migrantes haitianos, do projeto em Nova Andradina, assim como as concepções de comunidades imaginadas tidas por eles.

Discuto ainda com leituras em Canagarajah (2004) e Longaray (2005), na terceira seção, como os participantes da pesquisa constroem *safe houses* no processo de ensino e aprendizagem, e como tal espaço garante ou não ambiente de integração, fora do contexto das aulas, nas relações de poder estabelecidas.

Na quarta seção, discuto o conceito de **Investimento**, proposto por Norton Pierce (1995) e Silva (2013), em que exploro a vertente de investimento na aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento, na perspectiva de condição indissociável de acesso a bens necessários para sobrevivência dos migrantes na comunidade em que estão inseridos.

Em cada seção nominada e discutida, apresento os dados que emergiram dos questionários aplicados aos alunos do projeto; e também do diário de bordo dos planejamentos e aulas de Língua Portuguesa para haitianos em Nova Andradina, que foi tomado nota ao final de cada planejamento, de cada aula, buscando um registro das ações tidas, tais como comportamentos e atitudes dos aprendentes frente ao projeto proposto.

Assim, com o questionário busco categorizar e discutir com a teoria, analisar sua estrutura de acordo com o conceito de Português como Língua de Acolhimento e com o conceito

de investimento; já com o diário de bordo, categorizo-o na mesma perspectiva, com o conceito de *safe house* e Investimento.

Com esse viés, ressalto que um mesmo instrumento pode, nesta análise, servir de dados para mais de um conceito, já que os mesmos dialogam na discussão da teoria aqui proposta.

4.1. Português como Língua de Acolhimento e sua relação com a construção do conhecimento pelos haitianos.

O objetivo geral desta pesquisa é buscar compreender quais os objetivos da aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento pelos refugiados haitianos, no curso de português para haitianos em Nova Andradina e como tais objetivos possibilitam a emergência de novas identidades ou comunidades imaginadas.

Com este objetivo aqui configurado, trago como suporte para esta discussão, as teorias propostas e discutidas por Ançã (2006), Grosso (2010) e São Bernardo (2014), em que apresentam a concepção de Português como Língua de Acolhimento, tendo com esse conceito a intenção de direcionar a língua como um mecanismo que acolhe e possibilita, por meio de sua aquisição, a emergência de identidades, como proposto por Norton (2000) e Silva (2014), e de comunidades imaginadas, como proposto por Norton (2013).

O contexto de aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento traz uma perspectiva muito maior que a de aprender uma outra língua; ela ultrapassa essa noção e expande a uma concepção de condição necessária para a vida do migrante. Ela está vinculada a condições básicas de sobrevivência na realização de tarefas diárias e competências de realização no trabalho e na vida, em que “o uso da língua está ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua alvo” (GROSSO, 2010, p.68). A língua, nesse contexto, é o recurso de acesso ao usuário para alcançar sua independência linguística no seu fazer diário como cidadão de direito.

No país de destino - no caso dos haitianos em Nova Andradina, o Brasil -, a língua falada no país torna-se fundamental para acesso a condições básicas como saúde, educação, segurança e trabalho; nesta perspectiva, “a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua” (GROSSO, 2010, p. 68). Com esse contexto, mesmo que um indivíduo tenha domínio de outras línguas, elas não construirão, naquele ambiente imerso pelo migrante, o acesso a bens básicos, uma vez que a comunidade utiliza sua língua materna como caminho

para a comunicação no comércio e no mercado de trabalho.

Com essa realidade posta, a pesquisa constatou que do universo de onze alunos participantes do projeto, somente um deles fala apenas uma língua; a maioria dos pesquisados falam mais que duas línguas, conforme demonstrado na Tabela 1.

Dentro do contexto de inserção na nova comunidade, o migrante ter o acesso à língua é condição de inclusão frente à nova vivência, no intuito de ter voz frente aos novos desafios que podem surgir no país no qual agora está instalado. Assim, ao estabelecer-se como residente no país, passa a pertencer à comunidade e “o direito ao ensino/aprendizagem da língua de acolhimento possibilitará o uso dos outros direitos, assim, como o conhecimento do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão” (GROSSO, 2010, p. 69).

Os migrantes que, assim como os participantes desta pesquisa, procuram um outro país por motivos diversos, possuem toda uma bagagem cultural e linguística trazidas de sua terra natal; todavia, todo esse conhecimento cultural e social sem o acesso à Língua Portuguesa passa a ter barreiras na validação, pois “toda esta ‘bagagem’ que o imigrante carrega consigo caracteriza-o, de imediato, como um elemento que se diferencia dos cidadãos do país que o acolhe” (CABETE, 2010, p.45); assim, segundo Pereira (2017, este migrante ou refugiado torna-se

[...]impedido (ou limitado) a expor suas necessidades e, também, de expor -se pela falta de conhecimento da língua. Ele não consegue ou têm muitas dificuldades de demonstrar o que trouxe como bagagem cultural e como consequência não pode se afirmar ao “Outro” (PEREIRA, 2017, p. 125)

Desta forma, pode-se afirmar que esses migrantes necessitam aprender a língua do país de destino e comunicar-se, firmar-se enquanto participantes com suas identidades emergentes, o que segundo Sene (2017) torna complexa a comunicação, por conta das dificuldades nas relações entrelaçadas na nova sociedade em que este migrante procura incluir-se.

A tensão do movimento migratório, a condição de vulnerabilidade (social, psicológica e econômica) em que esses indivíduos se encontram ao chegarem a um país novo, no qual, muitas vezes, não gostariam de estar promovem[...], o choque cultural que muitos migrantes enfrentam, por apresentarem culturas e costumes distintos do país de acolhida e as inúmeras dificuldades, em consequência da barreira linguística, de se comunicarem, de compreenderem (SENE, 2017, p.28)

Ao buscar compreender essa problemática, adentro-me na análise de que, imersos em um novo país, o que trazem esses migrantes em sua formação, suas identidades culturais,

danças, costumes, formas de vestir-se, pode não ser validado no país de destino, dependendo do contexto social.

Assim, muito de sua identidade nacional (quando no país de destino) é consequentemente deixada em estado de dormência pelos migrantes durante o processo de integração, aquisição e utilização da linguagem, posto que “a mobilização dos conhecimentos anteriores praticamente não é utilizada. Nem a reflexão parece desempenhar um papel fulcral na aprendizagem destes sujeitos” (ANÇÃ, 2006, p.11).

Essa concepção não é diferente frente aos migrantes participantes do projeto. Eles trazem toda uma construção identitária histórica, o que se percebe porque “quando há o contato cultural desencadeado por um contexto migratório, a identidade se torna uma questão a ser problematizada, pois entra em crise, uma vez que ela foi deslocada de um contexto sociocultural familiar para um que é estranho ao sujeito” (KUHLMANN, 2016, p. 03).

Segundo Silva (2017), a comunidade haitiana presente aqui no Brasil possui origem de diversos e diferentes lugares do Haiti, e portanto falam todos o *creole*, que “pode ser caracterizado como uma língua mista, no sentido de ser formada por mais de uma base” (SILVA, 2017, p.48) e sendo esta utilizada no país como “a primeira língua oficial da República do Haiti. Embora boa parte da população utilize também o Francês, língua com status de maior prestígio (RODRIGUES, 2008; SANTOS; BURGEILE, 2015), o crioulo constitui a língua materna de grande parte da ilha” (SILVA, 2017, p.48).

Na educação escolar destes migrantes, em se tratando de seu país de origem, a formação da escola possibilita a estes migrantes falar “ou pelo menos ter contato, com mais de uma língua, incluindo o francês, o espanhol e o inglês” (SILVA, 2017, p.48).

Os participantes desta pesquisa, em sua maioria, falam mais de uma língua, considerando a língua *creole*. Além da língua oficial falam, também francês, espanhol e inglês, como podemos observar na tabela que segue, oriunda das informações obtidas no questionário.

	<i>Inglês</i>	<i>Francês</i>	<i>Creole</i>	<i>Espanhol</i>
<i>Justin</i>		X	X	
<i>Naschelle</i>		X	X	X
<i>Nivard</i>			X	
<i>Adonia</i>	X	X	X	X
<i>Cedrick</i>	X	X	X	X
<i>Fritzie</i>		X	X	X
<i>Yanny</i>	X	X	X	X
<i>Hajar</i>	X	X	X	X
<i>Benjamin</i>	X		X	
<i>Jensen</i>		X	X	
<i>Henky</i>			X	

Tabela 2- Línguas faladas

Todo conhecimento adquirido anteriormente em seu país somente tem valor na comunidade de destino se puder ser validado pelo grupo, e isso só se dará se houver comunicação com a aprendizagem da Língua Portuguesa, que nesse viés é proposta no projeto de Português como Língua de Acolhimento . Com essa perspectiva, Ançã pondera que

A sociedade [...] não pode, de forma alguma, negar aos que chegam a possibilidade de aprender a língua do país. Se assim for, o efeito será perverso: de língua de acolhimento, a LP, transformar-se-á em língua de afastamento, amputando aos sujeitos oportunidades de agir socialmente. (2006, p. 12)

A Português como Língua de Acolhimento é mais que um simples recurso de comunicação: ela é o caminho para a dissolução de conflitos e possíveis barreiras impostas ao migrantes; superadas tais barreiras, tornar-se-á um mecanismo de acesso. Este não é um novo

termo para designar tais características de ensino ou aprendizagem de línguas, “a expressão língua de acolhimento surge no contexto português após o aumento dos movimentos migratórios para Portugal, sobretudo no ano 2000, procedentes de países do leste europeu e dos continentes africano e asiático” (PEREIRA, 2017, p.119).

Mas essa perspectiva em Portugal não é isolada de ações para acolhimento, no intuito à oferta do ensino de língua oficial do país que acolhe. Segundo o observatório das migrações, essa realidade estende-se atualmente a outros países.

Nos últimos anos alguns Estados-membros lançaram nos países de origem dos nacionais de países terceiros à União Europeia, programas de ensino básico da língua do país de acolhimento e definiram medidas de formação e de validação de conhecimentos acerca do enquadramento cívico e cultural dos países europeus, com o argumento de preparar os imigrantes para o seu processo de integração antes da sua chegada à sociedade de acolhimento²²

Ter acesso à língua não é somente uma questão de comunicação simples, mas condição indissociável de um direito humano: o direito de ser entendido e de poder expressar-se enquanto cidadão na nova sociedade que o migrante encontra-se. Dessa forma, seguindo ao que nos apresenta Freire, (1987) na pedagogia do oprimido, ao negar ou dificultar o acesso à língua “colocamos o refugiado como oprimido, cuja tarefa é libertar -se dos opressores. Ele busca na língua seu processo de “reumanização”, pois ela poderá lhe prover a liberdade necessária para agir socialmente” (PEREIRA, 2017, p.124).

Por meio da língua, os argumentos que norteiam os direitos básicos são negociados e compreendidos, possibilitando trabalho e convivência com inclusão e emergência de novas identidades. Assim, de acordo com São Bernardo (2014),

O conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do migrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. (p.66)

Ao buscar compreender a importância dessa língua para esses migrantes, analiso questionários aplicados aos alunos participantes do curso e a entrevista feita a dois participantes desta pesquisa; um dos seus integrantes, participante desta pesquisa, é Hajar, haitiano recém

²² <http://www.om.acm.gov.pt/-/plataforma-de-portugues-online->

chegado ao Brasil há pouco mais de cinco meses; reside em Nova Andradina com colegas, possui nível superior incompleto. Casado, deixou esposa e filhos no Haiti, e partiu para o Brasil em busca de melhores condições de vida. Hajar é frequente no curso, sempre chega antes do horário e anota tudo a respeito das aulas, como podemos perceber nos registros do Diário de Bordo; é comprometido e participativo, e busca compreender o que se fala e como se estrutura a língua.

Hajar fala (conforme observado na tabela 1) quatro idiomas; porém, tem na sua estada no Brasil a situação de incerteza - já que ainda não trabalha -, e a língua configura-se como um impedimento por não poder utilizar o idioma do país; ele procura, com a aquisição da língua sua inclusão - não com o foco de ser um falante fluente, mas que a aquisição possibilite acesso a ambientes hoje não tangíveis em seu ver.

Porque é uma incerteza sobre a minha situação de chegar ou ficar preso em um país onde você não pode desfrutar de muito uso da língua. Os únicos que estão aqui e falam meu idioma são aqueles que trabalham da mesma forma, (meus colegas haitinos). (Hajar, questionário, questão 11, 2017 – tradução minha)²³

Hajar é um migrante no Brasil; logo, sua busca por pertencer à comunidade se faz necessário, e isso, ao seu ver, precisa ocorrer para que ele possa ter um trabalho e ser aceito pela comunidade. Dessa maneira, ele afirma que “Quero aprender para conseguir um trabalho; 2- quero aprender para entender os costumes e a cultura do país (Hajar, questionário, questão 09, 2017)²⁴” e, ao afirmar isso, apresenta-se como alguém que está privado de acesso à comunicação; nesse viés, percebe-se como alguém sem condições de igualdade no contexto comunicativo do país que o acolheu, como podemos perceber ao refletir sobre sua fala no momento em que cita a “prisão” sentida por estar limitado no uso da Língua Portuguesa no Brasil.

23Porce que c' est une nécessité une obligation m ovant arriver ou une fais arrivé dans un pays il jeuit savori un peu de so langue. Sons que on aurait du fel are tho de nan travayr même l' adalosse. (Hajar, questionário, questão 11, 2017) Questionário aplicado aos alunos do projeto Língua Portuguesa para Haitianos em Nova Andradina. Tradução feita por mim com auxílio de alunos do projeto.

24 -K' est pore me fermètre de troever um travail; 2-K' este pores milu comprendre les coretumes les príncipes el la realitè dee poys. Questionário aplicado aos alunos do projeto Língua Portuguesa para Haitianos em Nova Andradina. Tradução feita por mim com auxílio de alunos do projeto.

A língua, evidentemente, é vista por ele como impedimento à liberdade – sendo, em sua visão, uma via de acesso necessária e não estabelecida pela ausência de comunicação na Língua Portuguesa. Assim, sua fala apresenta o PLAC como sendo algo muito mais profundo que o simples compreender de uma língua: é por meio da aquisição que ele terá acesso à comunidade.

Nessa busca pela sua liberdade, pertencer ao país é visto pelo participante como caminho para sua aceitação frente à nova cultura. Para ele, a língua é esse caminho, o qual pode possibilitar ou não o acesso à comunidade local. Outro fator importante, no caso de Hajar, é a concepção do mesmo em relação ao trabalho - ou seja, mesmo possuindo competência na fala de várias línguas, ele depende da Língua Portuguesa para obter um emprego na cidade escolhida. Ao procurar aprendê-la, Hajar procura mais que realizar uma compra ou ir a banco, mas comunicar-se para ser compreendido, e por esse caminho, faz emergir novas identidades e participar da comunidade. Com essa perspectiva, o ensino de Português como Língua de Acolhimento tem mais que o propósito de ensinar por si só, sendo que “a intenção é, com efeito, fazer corresponder essa aceção à finalidade que deve ter a Língua Portuguesa, a de acolher aqueles que chegam e que ficam, proporcionando-lhes o acesso” (ANÇÃ, 2006, p. 2).

Considerando a resposta obtida no questionário aplicado aos alunos, observa-se que eles somente conseguem se comunicar com aqueles que já estão aqui; ou seja, seus pares que falam sua língua, e que estão em situação equivalente à deles próprios. A aquisição da Língua Portuguesa é vista como a possibilidade de comunicação com as demais pessoas de Nova Andradina. A língua, nesse viés, é mais que falar: é a possibilidade de interação. Assim, é importante “considerar outros fatores que podem ser determinantes em relação à aprendizagem da língua-alvo, como a atitude em relação à cultura, ao país, à língua-alvo e aos seus falantes” (GROSSO, 2010 p. 68).

Essa mesma intenção é apresentada na fala de Henky, apresentada como resposta ao questionário aplicado; ele é haitiano, tem pouco mais de vinte e três anos, é solteiro, mora em Nova Andradina com amigos e atualmente trabalha como auxiliar de produção em uma empresa que atende a construção civil.

Henky considera a aquisição da língua portuguesa como de grande importância. Para ele, “o português é realmente importante para eu ler e falar quando vou a uma conversa, para não ter problema” (HENKY, questionário, questão 11, 2017²⁵), e com o acesso à língua, outros ambientes

25 Potige a vre man enpotan pou mwen apramn li o poske se li pou mwen pale lè mwen al nan yon biwo

poderão ser acessados. Para ele, a Língua Portuguesa poderá proporcionar oportunidade “para poder atravessar o Brasil sozinho, sem depender de ninguém sem ter nenhum problema” (HENKY, questionário, questão 09, 2017)²⁶. Ou seja, a sua liberdade de ir e vir está condicionada à sua perspectiva de aprender a Língua Portuguesa; porém, dentro de concepção muito maior, uma concepção de Português como Língua de Acolhimento .

Ao considerar a fala de Henky, percebe-se que a aquisição da língua é observada como um caminho para o acesso à comunicação. Para ele, a língua é tida como uma porta para não se ter problemas, e que “a barreira linguística é um dos desafios principais enfrentados por migrantes de qualquer ordem, no que se refere à adaptação a uma sociedade de acolhimento” (SÃO BERNARDO, 2014 p. 63). Dessa forma, a oportunidade de comunicar-se na Língua Portuguesa é condição básica de inclusão, e o Português como Língua de Acolhimento passa não a ser somente mais uma língua, mas uma língua de acesso à solução de problemas. Assim, “seja qual for a razão (política, econômica, familiar ou outra), quem chega precisa agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar” (GROSSO, 2010, p. 66).

Para Henky, ao não conseguir se comunicar, ele infere que terá problemas e que, apesar de não citados, poderão ser resolvidos com a aquisição da língua - que não necessariamente precisa ser aprendida na totalidade, mas nas condições de leitura e de fala (conforme discurso do participante), e que esse conhecimento não precisa ser da língua polida, com sua beleza estética, mas necessária para o fazer compreender, ser compreendido e para ler as informações necessárias para sua inclusão na sociedade.

Henky fala somente uma língua, o *creole* - língua materna falada por grande parte da população haitiana-, e utiliza a língua portuguesa ainda com dificuldade, sentindo-se inclusive mais seguro utilizando o *creole* no questionário. Com o pouco que possui de acesso à língua portuguesa na fala, trabalha em uma empresa de construção. Em condição diversa dele, temos Yanny, mulher haitiana com pouco mais de vinte e nove anos, nascida na capital do Haiti. Está no país há mais de um ano e é casada com um haitiano que, assim como ela, reside no Brasil.

mwen pa gen pwoblem. (Henky, questionário, questão 11, 2017). Tradução feita por mim com auxílio de alunos do projeto Português para Haitianos de Nova Andradina ao questionário do participante Henky Alma.

²⁶ Pou mwen ka konvèse ak brezilyen e lè mwen al non yonbiwo pou mwen pagen pwoblem Idem ao anterior (Henky, questionário, questão 11, 2017). Tradução feita por mim com auxílio de alunos do projeto Português para Haitianos de Nova Andradina ao questionário do participante Henky Alma.

Yanny possui ensino equivalente ao Ensino Médio incompleto, fala quatro idiomas e reside com o marido e outros membros familiares. Ela se identifica com o país, mas vê na língua a limitação de acesso ao trabalho e à comunicação, pois para ela “porque eu vivo no país, se eu não falou incapaz de trabalhar, incapaz de se comunicar as os outro pessoa [*sic*]” YANNY, questionário, questão 11 2017)²⁷; ou seja, sem a língua, o acesso a bens necessários à sua sobrevivência e de sua família ficam limitados.

No excerto acima (questão 11), pode-se perceber que o termo “incapaz” é dito duas vezes por Yanny. Para ela, a língua é condição necessária para o trabalho e para a comunicação com os outros, e por não poder utilizar a língua de forma a ser compreendida e compreender o mundo linguístico à sua volta (seja ele letreiros, cartazes, *folders*), nesse contexto, se considera incapacitada de acesso à comunidade.

O Português como Língua de Acolhimento estabelece a possibilidade de inclusão para que sejam culminadas “as novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade” (SÃO BERNARDO, 2014, p. 65). Para que se tenha esses acessos é que a língua é quista, ou seja, é por meio dela que se estabelecerão novas oportunidades com consequência a tornar-se cidadão de direitos iguais aos demais.

Percebo assim que o fato de ela querer morar no país exerce um peso grande na necessidade de comunicar-se, e na busca que Yanny tem para aprender a língua portuguesa; ela apresenta em sua fala que, por não falar a língua, sua via de acesso à comunidade fica inviabilizada, tornando-a incapaz de comunicar-se ou argumentar com igualdade. Isso é perceptível quando afirma que, se não falar, não pode comunicar-se – e, nesse contexto, considera-se incapaz. Apesar de Yanny falar quatro idiomas, atualmente não trabalha no Brasil, e ao observar suas respostas ao questionário, é visível uma vontade de aprender pelo fato de viver no país e não falar a língua é transmitida ao leitor.

Quando Yanny fala “eu posso ajudar alguém pode vir ate com pro brasil quando eu preciso de algo[*sic*]” (YANNY, questionário, questão 09, 2017)²⁸, nos apresenta que a aquisição da língua pode ser mecanismo de inclusão a ela e a possíveis novos migrantes, e que nesse contexto, “a língua portuguesa impõe-se como porta de entrada para que esses novos

²⁷ Yanny, questionário, questão 11, 2017

²⁸ YANNY, questionário, questão 09, 2017

migrantes/refugiados possam dar o primeiro passo para sua sobrevivência e integração local, que inaugure um novo recomeço” (BARBOSA,2016, p.326), participando da sociedade com fluidez, utilizando-se da língua como mecanismo de acesso.

Com objetivo semelhante aos demais migrantes, conheci Jensen. Ele é haitiano nascido em Limonade, cidade com pouco mais de sessenta e nove mil habitantes. Solteiro, veio ao Brasil em busca de uma vida melhor. Mora com colegas, e trabalha em uma empresa de carnes. Fala duas línguas, e possui o equivalente ao ensino médio incompleto no Brasil.

Segundo Jensen, o que o trouxe ao Brasil foi a crise econômica no Haiti, e pretende aprender a língua não só para comunicar-se em seu contexto, mas com o objetivo de utilizar a língua no templo religioso que frequenta. Ele está empenhado junto a seus pares na construção de uma associação na cidade, com vistas a organizar os haitianos aqui residentes. A igreja, para Jensen, também é vista com muita seriedade e, para ele, ter a possibilidade de utilizar a língua portuguesa na igreja pode projetar sua participação naquela comunidade. No dia dois de julho,

O aluno Jensen sobre a proposta da associação e ele disse que esta tem como meta a melhoria da situação deles aqui e apoio aos outros que possam vir. Disse também que, para que dê certo, eles precisam falar português para utilizarem no trabalho e na igreja. A maioria dos alunos frequentam igrejas evangélicas.²⁹(Diário de Bordo, 2017)

Como afirmado por ele acima, a organização da associação e até mesmo no trabalho depende da utilização da língua. As falas de Jensen mostram no excerto (questão 9) que há uma preocupação em falar a língua de maneira correta, o que mostra que somente nesse viés ele poderá ter sua identidade validada naquele ambiente como igual aos demais participantes daquela comunidade de prática.

Porque português é uma lingua falada no mundo o estou preocupada sim, eu quero saber como falar as regras de língua do santuário. Estou tentando obter uma profissão para mim, pode trabalhar com uma vida melhor ³⁰ (JENSEN, questionário, questão 11, 2017)

²⁹ Aula do dia 02 de julho de 2017.

³⁰ Pòtigè seyon bel lang dan le monde mwen senmene wi mwen to renmen konn pale lang pòtigè obryen kanpranni ekril lavyen tu. mwen to senmen al aprovand yon profesyon pou m, ka travay ame eware vim? (Jensen, questionário, questão 09, 2017). Resposta obtida no questionário aplicado aos alunos do projeto. Tradução feita por mim com auxílio de alunos do projeto Português para Haitianos de Nova Andradina.

Para Jensen, a Língua Portuguesa pode proporcionar acesso a uma condição de vida melhor, e afirma que “é importante para mim aprender a língua portuguesa para o que sou no Brasil e quanto eu gostaria de ter um comércio para servir o país e viver? (JENSEN, questionário, questão 09, 2017), podendo através da língua ter acesso a bens, hoje não tidos por ele. Nessa perspectiva o “domínio da língua é seguramente a via mais poderosa para a integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania” (ANÇÃ, 2006, p.02).

Àquele migrante que procura no seu país de destino oportunidades, independentemente de quais sejam elas (no trabalho, relacionamento, círculos de amizade, etc.), ter acesso à língua torna-se “um dos fatores fundamentais na integração do refugiado, principalmente pelo fato de a barreira linguística condicionar severamente o acesso a qualquer outro aspecto referente à sua sobrevivência” (PEREIRA, 2017, p.124), tendo assim então a língua como possibilidade de acesso a recursos, onde pode-se perceber “como indispensável relacionar o processo da integração do sujeito com o desenvolvimento das suas competências em língua-alvo” (GROSSO, 2007, p. 2).

Para Jensen, ao ser indagado sobre sua postura após seu início no curso, o mesmo afirma que “ficá lá no serviço etendê os outros, e falava as coisas errado, fala mas não sabe como escreve... fui na escola e meió” (JENSEN, entrevista, p. 02).³¹

Dessa forma, a primeira observação feita é a de que o participante Jensen, ao ser inquirido na entrevista, já se sentiu seguro na utilização da Língua Portuguesa, e que mesmo com erros comuns de aprendente, ele se posiciona e consegue argumentar diante das perguntas feitas.

Essa condição da aprendizagem realizada possibilitou ao mesmo o uso da língua em aquisição com segurança, o que então pode ser observado na primeira parte desta pesquisa quando o mesmo respondeu o questionário utilizando a língua *creole*. Assim, podemos inferir então que “as necessidades comunicativas estão ligadas a tarefas e situações que divergem da cultura de origem e que perpassam diversos setores da vida, como a educação, trabalho, saúde, moradia, relações pessoais” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 64) e que essas necessidades podem ser melhor atendidas com a aquisição da língua.

³¹ Entrevista realizada com dois participantes da pesquisa em novembro de 2017.

Jensen, ao ser indagado sobre o curso, suas dificuldades e direcionamentos propostos pelos professores afirma não ter dificuldade, pois ao afirmar “prá mim é fácil porque eu quero aprender ...”(JENSEN, entrevista, p. 02);³² o mesmo infere que, para o aluno que realmente precisa aprender e se dedica, o processo de aprendizagem ocorre, e desta forma solidifica a conceito do português como língua de acolhimento, proposta que utiliza “o uso de temas, que sejam próximos à realidade em que vivem ou viveram as/os alunas/os” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 67).

Outro participante também haitiano, nascido em Carrefour P-ou-P, com 22 anos, solteiro, reside no Brasil há aproximadamente dois anos é Justin. Ele fala francês e *creole*. Justin, ao ser questionado na entrevista sobre a aprendizagem de português, afirma sua importância enfatizando o uso da comunicação nas aulas onde afirma que “ouvindo mais fala mais escreve mais, conversar mais com meu amigos brasileiros também...” (JUSTIN, entrevista, p. 02)³³.

Neste contexto da construção da comunicação, Justin afirma que, com a aquisição da língua, a sua comunicação com os brasileiros em seu círculo de convivência torna-se melhor, pois o mesmo já consegue se comunicar e quanto ao uso correto da língua o mesmo salienta que “os amigos não tem problema não, só me ajuda pronuncia, me ajuda a... como falei, fazer uma correção... correção? Fazer uma correção, fala meiór...” (JUSTIN, entrevista, p. 02).³⁴ Para a utilização da língua em aquisição, é necessário o seu uso, o que pode ser percebido na entrevista realizada, em que Justin afirma que nas suas relações há o estabelecimento de diálogo com ajuda na correção na informação correta da pronúncia do aprendente.

Dessa forma, podemos então afirmar que “a aquisição é um processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano em que o aprendiz participa como sujeito ativo, desenvolvendo habilidades práticas e habilidades funcionais sobre a língua (SÃO BERNARDO, 2016, p. 67), e pode se estabelecer em qualquer condição de convívio, seja ele no trabalho, na igreja ou em um ambiente de integração como uma praça, uma escola ou um curso de formação.

³² Resposta obtida no questionário aplicado aos alunos do projeto Língua Portuguesa para Haitianos em Nova Andradina.

³³ Entrevista realizada com dois participantes da pesquisa em novembro de 2017.

³⁴ ³⁴ Entrevista realizada com dois participantes da pesquisa em novembro de 2017.

Também com essa concepção de importância no aprendizado da Português como Língua de Acolhimento, participou desta pesquisa o senhor Cedrick, haitiano de trinta e três anos de idade, casado, residente há mais de dois anos no Brasil. Concluiu em seu país o equivalente ao ensino médio e fala quatro idiomas.

Como podemos observar em excerto retirado do questionário e respondido por Cedrick, ele afirma que “eu preciso falar português para funcionar, para arrumar um serviço, para conversar com os amigos para fazer uma faculdade. (CEDRICK, questionário, questão 11, 2017)³⁵. Nessa afirmação, percebo que a língua portuguesa é condição de acesso a amigos, a uma condição de vida melhor, e também como uma porta para um curso superior, o qual o projetará como migrante no Brasil com curso superior, o que certamente faria diferença em seu currículo e na forma como se constitui na sociedade.

O fato de um migrante ter um nível escolar maior o representa como sendo portador de uma consciência social mais ampla e diferente dos demais migrantes, e “para uma plena integração na sociedade e no mercado de trabalho, é evidente que esta população, mais escolarizada e mais qualificada profissionalmente do que as anteriores (e também acima da média dos portugueses), tem consciência da importância do domínio da língua do país” (ANÇÃ, 2006, p.02).

Cedrick respondeu o questionário utilizando a Língua Portuguesa, e para ele a perspectiva de uma vida melhor é concebida a partir do processo de compreender e utilizar a Língua Portuguesa, pois afirma que “Eu preciso falar português para as coisas ficarem mais claras pra mim [*sic*]”. (CEDRICK, questionário, questão 09, 2017)³⁶. Dessa forma, a língua possibilitará seu acesso a um trabalho, e conseqüentemente, fará com que sua estadia no país “funcione”, conforme dito por ele. Ao citar que procura aprender o português para ter uma visão mais clara das coisas, ele apresenta a concepção de que o simples falar para comunicação imediata já ocorre no seu caso específico - e que agora busca, em uma profundidade maior, a compreensão dos discursos que o rodeiam. Ao buscar essa competência mais ampla da língua, entende-se que ela é “orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional” (GROSSO, 2010, p.71).

³⁵Resposta obtida no questionário aplicado aos alunos do projeto Língua Portuguesa para Haitianos em Nova Andradina.

³⁶ Idem ao anterior

No intuito de compreender as intenções do participante ao utilizar o termo “funcionar”, recorri ao dicionário *online* da Língua Portuguesa³⁷. Segundo o mesmo, o significado do verbo “funcionar” é cumprir sua função; executar movimentos, mover-se bem e com regularidade. [...]. Nesse pensar, percebo que quando o aluno argumenta a necessidade de aprender a Língua Portuguesa para “funcionar”, ele reporta-se à proposta de mover-se bem na cidade em que escolheu para destino, no intuito a movimentar-se sem empecilhos, de ter acesso, de ser acolhido.

A língua, entendida como instrumento de interação, é a chave para que os refugiados compreendam os novos valores e as novas normas culturais, e possam, também, expressar sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos. Assim, para integrar -se na sociedade e no mercado de trabalho, os refugiados têm de buscar o domínio da língua do país que os acolheu, no caso, o Português como Língua de Acolhimento (PLAc). (PEREIRA, 2017, p.128).

Nessa perspectiva, ao ter o domínio da Língua Portuguesa, o migrante estabelece uma convivência na comunidade ao promover rupturas de barreiras, preconceitos linguísticos e culturais, e ao estabelecer condições de se fazer entender e de compreender o mundo à sua volta, compreensão essa tida com a aquisição da Português como Língua de Acolhimento , como aquela que o possibilita sentir-se parte da sociedade. Para que se tenha esta possibilidade, Grosso (2010) afirma que

A proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra.[...] 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. (p. 71)

O ensino de Português como Língua de Acolhimento é muito mais amplo que ensinar língua estrangeira: ele estabelece um saber fazer proporcionando uma integração da língua para ações cotidianas da vida (SÃO BERNARDO, 2014). A língua, nesse contexto, possibilita a utilização prática não só para o simples comunicar, mas para o saber ser e saber fazer. Dessa forma, a proposta de PLAC corresponde a uma finalidade muito maior de acesso à língua; ela estabelece acesso a bens materiais e simbólicos, e age como via poderosa para uma integração social com igualdade de oportunidades no fazer para e pela cidadania. (ANÇÃ, 2006). Assim, tenho como resultados preliminares que, no projeto Português para Haitianos em Nova Andradina, a integração, o acesso ao trabalho e a condições melhores de vida são acepções dos

³⁷ <https://www.dicio.com.br/funcionar/>

alunos do projeto, e que a Português como Língua de Acolhimento pode proporcionar tal acesso.

Considero que a presente pesquisa traz a língua portuguesa aos migrantes haitianos como caminho para uma vida melhor diante da sociedade de Nova Andradina, sendo ela tida como mecanismo de integração e possibilidade de novas oportunidades, melhorando a qualidade de vida dos estudantes pesquisados.

As ações do projeto estão configuradas nas concepções dos migrantes no que tange ao perceberem-se como integrantes da sociedade, barrados até este momento pela limitação imposta pela língua - ainda que crentes de que a Língua Portuguesa possibilitará acesso à sociedade, a bens e ao respeito como indivíduo parte da sociedade. Com o objetivo de continuar a análise até aqui proposta, apresento na seção que segue a análise dos dados que apresentam os possíveis espaços de *safe house*, e diálogo com eles no intuito de compreender sua existência ou não.

4.2. A emergência de *safe house* pelos alunos do curso Português para Haitianos em Nova Andradina

Esta seção tem por objetivo responder quais ambientes de *safe house* são utilizados pelos alunos do curso Português para Haitianos, se houverem, e como esse ambiente possibilita aos participantes do projeto um espaço livre de vigilância nas relações de poder estabelecidas. Para responder a essas questões, disponho do instrumento do Diário de Bordo, que possibilitou o registro das aulas e ações diversas ocorridas durante o processo de ensino estabelecido naquele momento da prática, e nas ações que não pertenciam às aulas.

Os alunos participantes do projeto Português para Haitianos em Nova Andradina são em sua maioria homens, o que segundo o Relatório anual do OBMIGRA – Observatório das Migrações Internacionais, pode ser justificado pelo fato de que “a distribuição por sexo dos estrangeiros considerados migrantes é bastante assimétrica, com os homens representando 62,8% e as mulheres 37,2%.”³⁸. Dentre estes, uma grande parte ainda possui dificuldade na utilização da Língua Portuguesa. A proposta estabelecida nas aulas é a de que os alunos utilizem a língua portuguesa para sua comunicação em sala, independente do contexto das aulas

³⁸Relatório anual do OBMIGRA – Observatório das Migrações Internacionais <http://obmigra.mte.gov.br/index.php/relatorio-anual>

e ou de possíveis erros na fala; porém, essa situação nem sempre se configura.

O processo de ensino disponibilizado aos alunos do projeto configura-se pelo uso de material específico, tendo como principal base apostilas e textos oriundos do material do NEPPE. As aulas são direcionadas para a construção do conhecimento por meio da abordagem comunicativa proposta por Almeida Filho (2011), em que os alunos por meio de interação e uso da língua alvo constroem, com a mediação do professor, seu conhecimento tendo no outro a relação necessária para isso.

As tentativas de uso da língua portuguesa muitas vezes são motivo de risos, deboches e até piadinhas (geralmente em *creole*) quanto à fala, na maioria das vezes acometidas pelos alunos que falam com mais propriedade, gerando conseqüentemente a intimidação daquele que pretende fazer uso da fala em sala de aula.

A discussão proposta acerca de um ambiente seguro de comunicação, longe da vigilância daqueles que detêm o poder, é uma alternativa segura para aqueles que buscam conforto e segurança quanto às suas identidades. Segundo Canagarajah (2004), esses espaços de segurança são gerados pela intimidação provocada pela autoridade da sala - no caso do projeto, a presença do professor estabelece essa intimidação, a qual também pode ser estabelecida pelos colegas, pois “os aprendizes também sofrem pressão dos próprios colegas a fim de que estejam em conformidade com as identidades e discursos preferidos em sala de aula” (LONGARAY, 2005, p.38).

Essa condição de espaço para comunicação sem supervisão é proposto por Canagarajah (2004; 2013) e Longaray (2005) como *safe house*. Para eles, os aprendizes buscam esses espaços no intuito de fugir à supervisão da autoridade da sala, diante da qual suas identidades e conhecimentos muitas vezes não são validados; ou seja, “os aprendizes precisam de uma forma segura para adotar identidade alternativa sem que sejam penalizados pela adoção do que pode ser considerado um comportamento anormal”. (LONGARAY, 2005, p. 38). Nas aulas realizadas no projeto, percebi a utilização desse espaço, como observado abaixo.

[...]Tivemos dois alunos novos nessa aula: um deles chegou há uma semana no Brasil. O outro já faz dois anos que está no Brasil. O diálogo foi interessante; porém, os erros eram corrigidos de pronto pelos outros que sabiam mais e houve uma discussão na língua deles que não foi possível perceber o teor. Ao final eles agradeceram e disseram ter gostado da aula. (Diário de Bordo, 2017) ³⁹

³⁹ Aula 30 de abril de 2017

Na aula ministrada no dia 30 de abril, os alunos haitianos tiveram uma discussão após um deles rir da forma como um outro utilizou a Língua Portuguesa. Durante a altercação entre os alunos houve a intervenção do professor; porém, a discussão permaneceu por mais alguns minutos na língua dos migrantes. (Diário de Bordo, 2017) ⁴⁰

Nessa prática, o ambiente formal à qual estavam todos inseridos regia para a utilização da Língua Portuguesa; entretanto, na busca por um espaço livre da vigilância do professor e onde as identidades pudessem ser negociadas com igualdade, surgem os “espaços ocultos, ou safe houses, são [...] sítios relativamente livres da vigilância das autoridades escolares por serem considerados não-oficiais”, (LONGARAY, 2005, p.38), ou seja, livre da interferência daquele que detém o poder. Isso ocorre porque há uma negociação de identidades e uma relação de respeito por parte dos alunos e professores, o que faz com que muitos não se sintam seguros ao comunicar-se utilizando a Língua Portuguesa; em alguns casos, o fato de estar ao lado de professores que falam português os faz se sentirem intimidados, mesmo que involuntariamente.

Nesse sentido, considerando as relações de poder estabelecidas - sejam de gênero, idade ou pela relação com o professor -, observo que, no grupo de haitianos participantes do projeto (alunos da turma de português para haitianos apresentados neste trabalho), uma parte deles faz uso da Língua Portuguesa (mesmo que não estabelecendo uma comunicação completamente compreensível); já outro grupo, fala muito pouco ou nada. Essa descoberta já foi percebida nas primeiras aulas, e deve-se principalmente pelo tempo de chegada deles ao Brasil, pois muitos são recém chegados, enquanto há alguns que já estão aqui há mais tempo. Os recém-chegados e os que já residem aqui frequentam as mesmas aulas, e a interação entre eles sempre é estimulada a ser sempre na língua alvo. Essa diferença pode ser percebida nos registros das aulas, como podemos ver abaixo.

Fizemos uma lista de presença e recolhemos a lição de casa da aula anterior. A sala de aula estava cheia! 24 haitianos. Organizamos a sala em dois grupos para praticarmos apresentação em duplas. Aline, Augusto e Mírian ficaram um em cada grupo (Maristela chegou mais tarde). Após essa atividade, a Mírian repassou o alfabeto novamente na lousa por conta de alguns alunos que estavam recém-chegados no Brasil e quase não falavam português (um deles estava há uma semana apenas). Entregamos mais uma folha de lição de casa. (Diário de Bordo, 2017)⁴¹

⁴⁰ Aula 30 de abril de 2017

⁴¹Aula 19 de março de 2017

Ao observar o registro acima, percebe-se que há no grupo alunos que já possuem um domínio - registro observado pela possibilidade de comunicação com a utilização da língua portuguesa -, e alunos que possuem pouco domínio da língua, fato que dificulta a participação dos mesmos no processo proposto. Posto isso, há o receio de que atitudes ou ações não aceitas pelo grupo estabeleçam uma zona de conforto, zona essa que não permite o acesso do professor, feita através do uso da língua *creole*. A busca por *safe houses* resulta do sentimento de intimidação provocado pela autoridade e pelo poder do professor, que acabam por desestimular a apresentação de identidades institucionalmente indesejadas em sala de aula” (LONGARAY, 2005, p.38).

Dessa forma, durante as aulas, fatores como a correção dos professores, risos dos colegas que sabem mais, e até mesmo o erro desses alunos podem desestruturar as participações nas aulas, o que faz com que muitas vezes haja uma fuga por parte dos alunos em busca de um ambiente seguro, em que distante da visão do professor, esses alunos possam argumentar, discutir com os pares, e até mesmo rir de algumas situações.

Essas *safe houses* podem ser tidas em situações como: escritas paralelas longe da supervisão do professor, discursos em códigos, pedaços de papel, *email*, etc (CANAGARAJAH, 2004), e buscam zonas neutras onde as identidades suprimidas naquele ambiente possam ser discutidas e negociadas sem qualquer tipo de punição. Adotando essa premissa, “os aprendizes precisam de uma forma segura para adotar identidades alternativas sem que sejam penalizados pela adoção do que pode ser considerado um comportamento anormal.” (LONGARAY, 2005, p.39). Isso é perceptível ao observarmos o registro abaixo:

[...]Próximo ao final da aula, os alunos Angly e Reneld iniciaram uma conversa em outra língua, que acreditamos ser *creole*, outros também opinaram na discussão, mas não usaram a Língua Portuguesa para se expressarem, e ao perguntarmos o assunto, eles riram e disseram que não era nada... Na sequência, despediram-se em português e foram aos poucos deixando as aulas. (Diário de Bordo, 2017)⁴²

O ambiente livre de supervisão do professor (*safe house*) e utilizado pelos haitianos no projeto é o uso do *creole*, o qual podemos observar no final do registro acima, em que os alunos utilizaram um espaço da aula para fugirem à supervisão dos professores e negociarem suas identidades e talvez até mesmo questionar ou criticar algumas atitudes dos docentes, já que

⁴² Diário de bordo da aula ministrada no dia 09/04/2017.

eles sabem que os mesmos não têm acesso à sua língua.

Esse espaço livre da vigilância do professor é visto como uma zona de conforto, de estabilidade, o que pode ser configurado como uma “sobrevida muito ativa” (CANAGARAJAH, 1993, p. 613). O uso da sobrevida garante aos alunos segurança, muitas vezes para expressar aquilo que poderia ser motivo de exclusão, risos e até mesmo reprova por parte dos outros alunos ou ainda dos professores. Esses espaços de fala dos alunos do projeto são ambientes que proporcionam a eles negociação de suas identidades sem a supervisão do professor que pode ser visto como uma zona segura para a apresentação de suas dúvidas, inquietações e até mesmo descaso com o projeto, já que a proposta é a de que a Língua Portuguesa seja utilizada.

A procura por tais espaços, segundo Canagarajah (2004), é produto de uma intimidação provocada pela relação estabelecida no poder existente no professor e nos que mais sabem utilizar a Língua. Para ele, ao estabelecer as relações de poder, as identidades indesejadas naquele ambiente são refutadas, e conseqüentemente a busca por espaços de segurança para apresentação destas identidades surgem.

Esses alunos que procuram essa zona livre de vigilância na relação estabelecida com os professores sentem também a necessidade de estabelecerem espaço de igualdade com os alunos. Nessa perspectiva, a busca por um ambiente onde as negociações de identidades não sejam dificultadas pela relação de poder entre professor x alunos e alunos x alunos, estabelece que, além da pressão sofrida por aquele que detém o poder na sala (o professor), “os aprendizes também sofrem pressão dos próprios colegas a fim de que estejam em conformidade com as identidades e os discursos preferidos em sala de aula” (LONGARAY, p. 38, 2005).

No intuito de responder quais ambientes de *safe house* são utilizados pelos alunos do curso (se houverem), e como tal ambiente possibilita aos participantes do projeto um espaço livre de vigilância do professor, entendo que o uso da língua materna dos migrantes tem sido utilizado como *safe house*, como pudemos observar nos registros do Diário de Bordo.

Compreendo também que, com a utilização desse espaço (*safe house*), os alunos negociam suas identidades com igualdade de condições na discussão sobre assuntos diversos, necessários de serem tratados à distância do professor, como discussões na luta pelo estabelecimento e afirmação de identidades não aceitas para o momento das aulas, ou ainda discursos que poderiam ser recriminados pelos professores, que segundo Canagarajah (2004) é o detentor do poder naquele ambiente. Assim, concluo esta seção apresentando que há espaços

ocultos nas aulas e que os mesmos são utilizados pelos alunos, percebido até este momento da pesquisa, como a utilização da língua materna como espaço livre de vigilância.

Na seção que segue, apresento a concepção de Comunidades Imaginadas, dialogando com as teorias propostas e estabelecendo um diálogo com os instrumentos utilizados nesta pesquisa, questionário e o Diário de Bordo.

4.3. As aspirações dos alunos do projeto e sua relação com as Comunidades Imaginadas

Nesta seção, procuro responder até que ponto o projeto Língua Portuguesa para Haitianos em Nova Andradina possibilitou o surgimento de comunidades imaginadas nos participantes do projeto. Para isso, retomo aqui minha visão, embasado nas teorias propostas por Wenger (1998), Norton (2013) e Kanno; Norton (2003) na análise dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, que aqui utilizo no questionário aplicado aos alunos do projeto Português para Haitianos em Nova Andradina.

Ao pensar nas comunidades às quais imaginamos pertencer, todo um esforço nos encaminha no intuito a buscar os porquês de nosso pertencimento a ela. Assim, nossas identidades são construídas na participação ou não em comunidades de prática, ou ainda em comunidades imaginadas (NORTON, 2000).

Para Cedrick, participante do projeto, o investimento feito tem por objetivo sua participação na realização de estudar em uma faculdade. Ele afirma que “eu preciso falar português para funcionar, para arrumar um serviço, para conversar com os amigos para fazer um faculdade.” (CEDRICK, questionário, questão 11, 2017). Para ele, aprender a língua portuguesa possibilitará, além do trabalho e a conversa com os amigos, a sua inclusão em um curso de graduação. Assim, seu investimento é feito no intuito a pertencer a um seletor grupo de universitários. Dessa forma, os investimentos são evidenciados e inseridos.

Cedrick, ao procurar aprender a Língua Portuguesa, visualiza uma aquisição que possibilitará a ele participar de uma nova comunidade - e não só participar em um determinado momento, mas pertencer a essa comunidade. Assim, ele consegue se ver nessas comunidades que “incluem relacionamentos futuros que existem apenas na imaginação do aluno”⁴³ (NORTON, 2003, p. 242. Tradução minha).

⁴³include future relationships that exist only in the learner’s (NORTON, 2003, p. 242)

Não diferente desta concepção está Justin. Para ele o principal objetivo que o leva a participar do projeto é ter acesso ao nível superior, sendo que este afirma que “a primeira coisa... eu quero fazer um faculdade[...] depois construir a casa, e casá e fazê tudo” (JUSTIN, entrevista, p. 02)⁴⁴

Para Justin, o aprender da Língua Portuguesa possibilitará a ele acesso a comunidades hoje intangíveis, pela distância da língua e das condições sociais, visto que “aprendizes de uma segunda língua têm imagens de comunidades nas quais eles desejam participar no futuro. Essas comunidades imaginadas têm um grande impacto na sua aprendizagem da língua, embora não sejam membros legítimos de tais comunidades” (SILVA, 2013, p.107). Com esta perspectiva, Justin, ao pensar no contexto de uma “faculdade”, procura inserir-se como membro de uma comunidade imaginada, a comunidade de médicos, pois segundo ele “então eu não sei se eu vou tem possibilidade de estuda medicina, ...” (JUSTIN, entrevista, p. 02)⁴⁵, vendo ele então a medicina como algo tangível a partir do acesso conseguido pela língua.

Na aprendizagem de outra língua - seja L2, LE, ou no caso desta pesquisa, PLAC -, diversos fatores são ponderados na busca pela compreensão das razões que fazem com que alguns alunos consigam desempenho melhor que outros. Ao indagar tal questão, reportamos às identidades emergentes, que são identificadas na referência a investimentos feitos a um mundo real, desenvolvida na perspectiva da construção do indivíduo frente às novas possibilidades.

eu quero estuda , casá, compra terreno construir uma casa, depois traze minha família aqui porque saudade muito minha família, então eu quero meu filho nascer... eu quero meus filhos nascer aqui também no Brasil pra estuda porque aqui no Brasil da mais possibilidade a todo jòven, a escola não paga, tem faculdade não paga, é muito, muito muito possibilidade. (JUSTIN, entrevista, p. 02)⁴⁶,

Justin imagina-se integrado na sociedade a partir do momento em que constituir sua família, e vê que desta forma ela pode ter acesso bens diversos. Esta perspectiva para ele é tida na ordem estudar, casar, comprar terreno, construir casa e depois trazer a família do Haiti. Desta forma pondera-se que ele possui em sua imaginação pertencer também à sociedade nova-andradinense, como um homem de família, construído a partir das questões relacionadas à aprendizagem. Tendo essa perspectiva como proposta, Kano; Norton, (2003) afirmam que essas

⁴⁴ Entrevista realizada com dois participantes da pesquisa em novembro de 2017.

⁴⁵ Idem anterior.

⁴⁶ Idem anterior.

identidades são construídas não somente no campo material e físico; elas também emergem nas relações com um mundo possível, possibilitando assim que investimentos sejam feitos na busca por pertencer a este mundo.

Esse mundo possível é apresentado por Norton (2013), ressignificando Anderson (1998) como comunidades imaginadas. A autora afirma que a conexão com esse ambiente é realizada no campo da imaginação, e conseqüentemente, os investimentos são feitos no intuito de alcançar tais objetivos de pertencimento. Com essa perspectiva, Henky afirma que precisa aprender a língua “Para poder atravessar o Brasil sozinho, sem depender de ninguém sem ter nenhum problema” (HENKY, questionário, questão 09, 2017)⁴⁷. Assim, ao analisar a resposta de Henky, percebo que o investimento feito tem em sua imaginação o pertencimento a um grupo de pessoas que possuem o hábito de viajar pelo país, e procura com o acesso à Língua Portuguesa seu pertencimento.

Esse grupo idealizado por Henky ainda está no campo das ideias, das suas intenções - ou seja, ele está vinculado à sua comunidade imaginada. Essas comunidades “referem-se a grupos ou pessoas, não imediatamente tangíveis e acessíveis, com as quais nos conectamos pelo poder da imaginação” (NORTON, 2013, p. 8, Tradução minha).

Para Henky, ter o acesso à língua portuguesa possibilitará seu trânsito livre pelo país, saindo da condição de sonho para realidade, na perspectiva de participação de um grupo livre, com novas oportunidades pelo país, aspectos que são limitados nesse momento pela língua, mas investidos de ações para que consiga tal liberdade, e assim possa pertencer a um novo grupo, validando sua identidade de aventureiro.

Outro participante que demonstrou em sua fala os motivos que o levaram a participar do curso de Português para Haitianos em Nova Andradina é Jensen. Ele diz que o acesso à língua o possibilitará ter um comércio no Brasil; ele afirma que “é importante para mim aprender a língua portuguesa para o que sou no Brasil e quanto eu gostaria de ter um comércio para servir o país e viver” (Jensen, questionário, questão 09, 2017).⁴⁸

⁴⁷ Pou mwen ka konvèse ak brezilyen e lè mwen al non yonbiwo pou mwen pagen pwoblem (Henky, questionário, questão 09, 2017)

⁴⁸ Wi inpòtan pou mwen aprann lang pòtigè a pou kisa mwen senmen brazil onpil mwen ta renmen aprand yon profesyyon pou n servi peyia onet e live? Resposta obtida no questionário aplicado aos alunos do projeto Língua Portuguesa para Haitianos em Nova Andradina. Tradução feita por mim com auxílio de alunos do projeto Português para Haitianos de Nova Andradina ao questionário do Jensen

Nessa fala, ele evidencia que, em sua concepção, por meio desse espaço ele poderá servir melhor ao país e viver nele. Na perspectiva da comunidade imaginada, os investimentos feitos por ele vertem para sua participação como um indivíduo comerciante, participante de uma comunidade até agora tida na sua imaginação, dono de uma identidade até aqui imaginada, mas que possibilita a ele um investimento na busca desse pertencimento.

Considerando o discurso de Jensen, a faculdade poderá abrir as portas para a sua aquisição de um comércio e posteriormente o estabelecimento de sua família aqui no Brasil com a aquisição de um terreno e a construção de uma família. “eu vou aprende, porque as coisas, vô faze, eu quero faze um faculdade pá ,mais facilidade, tê um família aqui, compra um terreno mais pra frente pra esposa pra ajuda mais minhas família que está lá também no haiti, porque eu quero trazer uns pra cá também” (JENSEN, entrevista, p. 02).⁴⁹

Nesse sentido de participação, Kanno; Norton (2003) afirmam que as comunidades imaginadas, suas identidades e investimentos, se entrelaçam na busca por um espaço que garanta pertencimento. Assim, percebe-se que é por meio das comunidades imaginadas que os aprendizes investem e participam, na busca por sua inclusão. No caso de Jensen, esta participação é investida de uma busca de pertencimento à comunidade de comerciantes de Nova Andradina.

Ainda segundo Kanno; Norton (2003), as identificações com a procura por comunidades imaginadas e de prática não são tão distantes; dessa forma, os investimentos ocorrem em ambas com a mesma intensidade, mesmo que não seja na busca por participação em comunidades de prática, mas naquela imaginada. Jensen investe no aprendizado de língua na perspectiva de pertencimento à comunidade de comerciantes, e conseqüentemente acesso a um bem maior, ou seja, recursos que potencializem uma vida melhor, e sua validação como brasileiro no país que o recebe.

Ao apresentar seu desejo de pertencimento ao país ele deixa transparecer que, com a aquisição da língua, poderia pertencer a uma nova comunidade (atualmente imaginada) que, investida pela aquisição da língua portuguesa, pode trazer acesso a ela. Na seção que segue, apresento uma análise dos investimentos feitos pelos alunos do projeto no objetivo de pertencer às comunidades imaginadas ou de prática.

⁴⁹ Entrevista realizada com dois participantes da pesquisa em novembro de 2017.

4.4. Os migrantes haitianos participantes do projeto e seus investimentos na aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento.

Nesta seção, apresento uma análise dos investimentos feitos pelos alunos do projeto Língua Portuguesa para Haitianos em Nova Andradina, tomando como base para esta discussão Norton (2005) e Silva (2013) na busca por respostas à pergunta específica de pesquisa, a qual indaga o que leva migrantes haitianos a buscarem a aquisição da Língua Portuguesa, quais investimentos são feitos e o impacto desta aprendizagem no surgimento de comunidades imaginadas dos aprendentes do projeto Língua Portuguesa para Haitianos em Nova Andradina.

Também utilizo nesta seção, menção relacionada ao termo Capital Cultural na justificava de entender o que leva os alunos a investir na aquisição da língua portuguesa. Assim, podemos definir que “o termo capital cultural refere-se a conhecimento e modos de pensamento que caracterizam diferentes classes e grupos em relação a conjuntos específicos de formas sociais”⁵⁰(SILVA, 2013, p.43, tradução minha).

Para início desta seção, trago a fala de Cedrick, aluno que - como visto anteriormente - vislumbra participação na comunidade acadêmica, e para isso entende que a comunicação em Língua Portuguesa é condição indissociável para seu sucesso. Ele afirma que “Eu utilizo o português tudo lugar porque eu encontro todo dia mais brasileiro [*sic*] ” (Cedrick, questionário, questão 11, 2017)⁵¹.

Conforme afirmado em sua fala no questionário, Cedrick procura todo o tempo falar a língua na busca de sua identificação com ela, e conseqüentemente seu aprendizado. Norton (2005) afirma que a noção de investimento tem por objetivo compreender de uma melhor forma a relação existente entre a identidade do aprendiz e seu compromisso com a aprendizagem da língua alvo. Nesse viés, percebemos que Cedrick investe na aprendizagem da língua e procura falar com os nativos brasileiros na busca de melhorar seu português, estabelecendo assim uma relação entre o que aprende na sala de aula e apresentando-a na prática.

A língua, para Cedrick, torna-se o que Silva (2013) apresenta como capital cultural em relação à metáfora proposta por Bourdieu (1977). O participante entende que, com o acesso à língua, outros espaços serão abertos e conseqüentemente maiores serão suas possibilidades

⁵⁰the term cultural capital to reference the knowledge and modes of thought that characterize different classes and groups in relation to specific sets of social forms. (SILVA, 2013, p.43)

⁵¹ Resposta obtida no questionário aplicado aos alunos do projeto Língua Portuguesa para Haitianos em Nova Andradina.

de negociação frente ao seu objetivo de pertencer a uma nova comunidade: a comunidade acadêmica e que esta poderá ser adquirida pelo participante e negociado em sua comunidade imaginada.

A concepção de investimento também pode ser percebida na entrevista realizada com Jensen. Para ele, o acesso às melhores condições de trabalho, de acesso a bens e a liberdade de locomoção passa pelo investimento na aprendizagem, como podemos perceber em sua fala quando este afirma: “é... eu to aqui faz dois anos, trabaiá, compra as coisas, anda na rua, o que não aprende senão não consegue fazer nada, depois ui estuda, vai... mais pra frente eu acho se eu fala mais português vai melhorá um pouco acho um serviço melhor, acho que vai ficar melhor pra nós.” (JENSEN, entrevista, p. 02)⁵²

Essa percepção da necessidade de investimentos para o alcance de objetivos perpassa pela noção de “investimento e comunidades imaginadas[...] como construtos importantes para a compreensão do processo de construção identitária [...] uma vez que esses conceitos lidam com a relação entre aprendizes e língua-alvo, incluindo seu desejo de se apropriar da língua” (SILVA, 2013, p.108).

Para Jensen, a importância da aprendizagem da língua está vinculada a uma melhor qualidade de vida. Segundo o entrevistado, todo esforço é necessário. Ao ser indagado pelo entrevistador se o mesmo já deixou alguma vez de fazer algo para estudar o mesmo afirmou que “pra mim a vida tudo é sacrifício, não deixa nada, só eu dá um tempo, cada um as coisas se precisar fazê eu faço” (JENSEN, entrevista, p. 02)⁵³

Outro participante que também caracteriza-se pelo investimento na aquisição de Língua Portuguesa é Nivard. Para ele, sua participação na sociedade vai além da simples aquisição da língua: ele afirma que “quero aprender para conseguir um trabalho; 2- quero aprender para entender os costumes e a cultura do país. (Nivard, questionário, questão 09, 2017)⁵⁴. Nivard busca no idioma a compreensão de costumes e cultura do país; percebe-se que, com a aquisição da língua, "eles adquirirão uma gama mais ampla de recursos simbólicos e materiais, o que, por sua vez, aumentará o valor de seu capital cultural" (Norton Peirce, 1995, p. 17); com sua fala, Nivard apresenta que seu investimento na língua alvo estabelecerá uma

⁵² Entrevista realizada com dois participantes da pesquisa em novembro de 2017.

⁵³ Entrevista realizada com dois participantes da pesquisa em novembro de 2017.

⁵⁴ K'est pore me fermète de troever um travail; 2-K'este pores milu comprendre les coretumes les príncipes el la realitè dee poys (Nivard, questionário, questão 09, 2017)

compreensão maior do mundo que o rodeia, e conseqüentemente sua relação com o meio estabelecerá a emergência de novas identidades, assim como ações que possibilitem sua participação e validação em novas comunidades.

Diante dessa concepção, o aluno entende que “se os alunos investem na aprendizagem de um idioma, eles fazem isso com a compreensão de que seus ganhos sociais e econômicos irão melhorar a variedade de identidades que podem reivindicar em uma determinada comunidade”⁵⁵ (SILVA, 2013, p. 46, tradução minha), e conseqüentemente, sua aceitação e o aumento de seu capital cultural, que possibilitará uma melhor qualidade de vida. Com tal perspectiva, compreendo que respondo com esta pesquisa - ainda em desenvolvimento - quais investimentos estão sendo feitos pelos alunos do projeto de Português para Haitianos em Nova Andradina, sendo esses a participação nas aulas e o uso da língua em espaços do dia a dia com ações de uso da língua em aquisição nos momentos possíveis.

Portanto, seguindo a ideia de que “a noção de investimento tenta aproveitar a relação do aprendiz de idioma com o mundo social em mudança, levando em consideração sua identidade social e múltiplos desejos”⁵⁶ (SILVA, 2013, p. 46, tradução minha), entendo que há investimentos por parte dos alunos, e que tais investimentos são feitos na busca de uma aquisição maior de recursos simbólicos e materiais.

4.5. Resumo do Capítulo

No início deste capítulo, apresentei os caminhos que seriam utilizados para a discussão aqui proposta. Assim, considerando essa perspectiva, estabeleci uma análise estruturada em quatro seções - sendo a primeira **Português como Língua de Acolhimento - PLAC**, trazendo para a discussão as ideias de Português como Língua de Acolhimento propostas por Ançã (2006) Grosso (2010), Barbosa (2016) e São Bernardo (2014). Nessa seção, discuti e cheguei a algumas considerações importantes, como a de que o acesso ao trabalho e a condições melhores de vida são aceções dos alunos do projeto, e que o Português como Língua

⁵⁵the construct of investment signals the complex relationship between language learner identity and language learning commitment. She highlights that if learners invest in learning a language, they do so with the understanding that their social and economic gains will enhance the range of identities they can claim in a particular community. (SILVA, 2013, p. 46)

⁵⁶the notion of investment tries to seize the relationship of the language learner to the changing social world, taking into consideration her social identity and multiple desires. (SILVA, 2013, p. 4)

de Acolhimento proporcionou tais ações. Ponderei também que o Português como Língua de Acolhimento é vista pelos participantes como um caminho para uma vida melhor diante da sociedade de Nova Andradina, sendo ela tida como mecanismo de integração e possibilidade de novas oportunidades, melhorando a qualidade de vida dos migrantes pesquisados.

Na segunda seção, trouxe as concepções de *safe houses*, sendo tal conceito discutido por Canagarajah (2004) e Longaray (2005), em que analisei como ele é utilizado pelos migrantes haitianos e como esse espaço garante ou não um ambiente de integração fora do contexto do olhar do professor, na fuga por um espaço nas relações de poder estabelecidas na sala de aula ou fora dela. Considerei ainda que o uso da língua materna dos migrantes tem sido utilizado como *safe house*, e que com a utilização desse espaço, os alunos negociam suas identidades com igualdade de condições na discussão sobre assuntos diversos, necessários de serem tratados à distância do professor, como discussões na luta pelo estabelecimento e afirmação de identidades não aceitas para o momento das aulas.

Na terceira seção, trouxe uma análise estabelecida em conexão com conceito de **Comunidades Imaginadas** discutidas à luz de Kanno e Norton, (2003), Anderson (2008) e Norton (2000,2013), em que explorei as aspirações dos alunos do projeto e suas relações com o conceito estabelecido de comunidades imaginadas. Nessa proposta, me ative a responder até que ponto o projeto Língua Portuguesa para Haitianos em Nova Andradina possibilitou o surgimento de comunidades imaginadas nos participantes do projeto. A reflexão proporcionada pela análise empreendida nessa seção me fez perceber que, com a aquisição da língua, os participantes se veem pertencendo e participando de uma nova comunidade (uma comunidade hoje imaginada) que, investida pela aquisição da língua portuguesa, pode trazer acesso a ela, e que investem no aprendizado da língua na perspectiva de pertencimento à comunidade e também de acesso a um bem maior - ou seja, recursos que potencializem uma condição melhor de vida e sua validação como brasileiro no país que o recebe.

No quarta e última seção do texto, trouxe para a discussão analisada o conceito de **Investimento**, proposto por Norton Pierce (1995) e Silva (2013). Nele, discuti com os dados obtidos no questionário, explorando a vertente de investimento na aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento, na perspectiva de condição indissociável de acesso a bens necessários para sobrevivência dos migrantes na comunidade em que estão inseridos. Procurei responder à pergunta específica de pesquisa que indaga o que leva migrantes haitianos a buscar a aquisição da Língua Portuguesa, quais investimentos são feitos e o impacto desta

aprendizagem no surgimento de comunidades imaginadas dos aprendentes do projeto Língua Portuguesa para Haitianos em Nova Andradina. Ponderei também que há investimentos por parte dos alunos, e que tais investimentos são feitos na busca de uma aquisição maior de recursos simbólicos e materiais, e que as relações estabelecidas no mundo social com a perspectiva de pertencimento a uma comunidade imaginada possibilitam múltiplos desejos - e consequentemente, os investimentos na busca de alcançá-los.

Portanto, compreendo que, ao tentar responder à pergunta geral de pesquisa de quais seriam os objetivos da aprendizagem de Língua Portuguesa pelos refugiados haitianos do curso de Português para Haitianos em Nova Andradina, respondi em parte essas questões, e considero que na sequência dessa pesquisa novas discussões e respostas poderão emergir, possibilitando uma discussão mais ampla do assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aspirações por uma vida melhor levam as pessoas a procurarem um espaço diferenciado na sociedade - no que tange à melhoria de qualidade de vida – e tais anelos justificam as ações de aprendizagens diversas por elas tomadas, no momento em que atitudes e investimentos são feitos à procura de melhores condições de vida, espaço e auto satisfação.

Acreditando que o conhecimento pode abrir portas e potencializar acesso a ambientes imaginados me vi recentemente imergido em um grupo, movido de seu país por circunstâncias alheias às suas vontades, (mesmo sem saber ao certo como isso pode acontecer na individualidade de cada um) e inseridos em uma comunidade da qual faço parte; a comunidade nova andradinense. Este grupo de pessoas, que em momentos diferentes de suas vidas deslocaram com suas singularidades e deixaram o Haiti movidos pela proposta de condições melhores de vida - principalmente pós período de 2010 quando o Haiti foi tomado por uma catástrofe natural - por razões diferentes nas suas individualidades encontraram-se aqui no Brasil e começaram um novo momento em suas vidas. Neste país que os recebe, após o período do desastre natural, estabeleceu-se uma legislação diferenciada para esta comunidade, diferente dos demais vistos a estrangeiros, possibilitando a esta comunidade acesso ao visto humanitário.

Neste contexto esses migrantes haitianos chegaram à Nova Andradina, cidade localizada a aproximadamente 300 km de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, e como todo indivíduo em um ambiente diferente do seu, para se organizarem e fixarem-se nesta cidade precisam comunicar-se, seja pelo trabalho, para acesso ao mercado, para acesso à médicos ou ainda para um diálogo com o vizinho. Segundo Ançã (2003), aquele que chega a um país diferente do seu precisa agir linguisticamente para ter acesso ao mínimo de mobilidade possível e compete aos membros nativos daquele país ações que possam acolher aos migrantes em um ambiente que lhe garanta proteção e acesso a bens básicos.

Assim, inserido em um projeto de ensino de Português para estrangeiros tive a possibilidade de compartilhar de um novo olhar no fazer ensinar português, possibilitando aos migrantes haitianos – alunos do projeto Língua Portuguesa para Haitianos em Nova Andradina

– acesso e contato com a língua portuguesa por meio da proposta de Português como Língua de Acolhimento, (ANÇÃ, 2003) e (GROSSO, 2010).

As dificuldades impostas pela língua, associado ao preconceito de cor, condição social e discriminação cultural dificultaram em muitos aspectos a chegada e permanência desta comunidade em Nova Andradina, sendo que em muitos momentos vi estes migrantes (mais uma vez movendo-se pelo país) em busca de um espaço melhor – dos alunos do curso foram quatro – dirigindo-se a novos centros em busca de emprego e melhores condições de vida.

Minha atitude como pesquisador me levou a participar do projeto como professor e colaborador, auxiliando nas diversas ações que ocorriam para o ensino e para a aprendizagem da língua por eles. Em minha atitude como pessoa, me ative a muitos momentos de conversas e mais conversas, compartilhando seus costumes, língua e culinária com os conhecimentos que tive em minha formação pessoal, e profissional.

Em minha vida, nos momentos diversos, seja como criança, jovem e adulto até este momento, ainda não havia tido a oportunidade de compartilhar uma parte do meu tempo com um projeto direcionado a estrangeiros, falantes de uma língua totalmente diferente da minha, em que muitas vezes os gestos e sorrisos foram utilizados como recursos comunicativos.

A pesquisa, neste viés, me possibilitou muito mais que ensinar a língua, me abriu um novo olhar sobre o outro, mostrando-me o quão importante a aquisição da língua do meu país possibilita sonhos e alegrias com a perspectiva de uma vida nova a estes alunos do projeto. Coisas que sempre considerei comum como ter acesso a um médico e me comunicar com ele são limitações enormes para estas pessoas, que nada mais que uma oportunidade buscam no meu país natal.

Ao ponderar a importância das ações do projeto Língua Portuguesa para Haitianos em Nova Andradina, considero que por meio dele novas comunidade imaginadas -Kanno e Norton, (2003), Anderson (2008) - e suas participações nelas surgiram, como se em uma ação investida destes alunos estejam seus sonhos e desejos de uma vida melhor, (e estão).

A partir destas perspectivas, o Português como Língua de Acolhimento muito mais que ensinar a língua, acolhe e possibilita ao migrante sonhar, motivados pela possibilidade de uso da língua como recurso de importância singular na construção de suas vidas, traçando diretamente um paralelo com a aceção de pertencimento a uma nova comunidade, trazendo assim a construção de comunidades imaginadas e conseqüentemente novas identidades imaginadas.

As aulas trouxeram espaços contínuos de aprendizagem, não só para os alunos, mas para este pesquisador/professor aqui também, em que ações de interação e uso da língua trouxeram um crescimento cultural amplo, possibilitando acesso à cultura do outro, por meio de recursos comunicativos mediados pela língua.

Desta forma, com este olhar tive nas entrevistas e nos questionários, acesso ao quanto investimento é estabelecido pelos alunos na busca de acesso à língua e como estes conceitos se entrelaçam, mediados pela expectativa de aprendizagem da língua do país de destino, e pelo anseio de pertencimento à nova comunidade. Observei também que a partir destes desejos, novas identidades emergem (SILVA, 2013), imaginadas ainda que de início, mas em uma construção contínua, numa sociedade líquida (BAUMAN, 2005), estabelecendo um diálogo com suas aspirações, a aquisição da língua e o mundo real através da comunicação nos espaços sociais.

Assim, entendo e compreendo - ainda mais que antes – que o acesso à língua é condição necessária de acesso a bens básicos àqueles que procuram em um ambiente diverso do seu novas oportunidade de recomeço, seja por situação de migração ou refúgio. Compreendo também que por meio dela sonhos e aspirações surgem e destes sonhos de pertencimento investimentos são feitos e novas identidades emergem, portanto, a língua é condição básica de acesso a quem chega ao país e é por meio dela que se pode ter acesso a eles.

Não considero como concluída esta pesquisa, mas direcionada a muito que se tem a construir, pautado em um movimento cada vez maior de pessoas pelo mundo, na condição de migrante ou refugiado. Acolher aqueles que precisam é muito mais que dar um lar ou um emprego, é possibilitar mobilidade e acesso a direitos básicos humanitários, para que se tenha um mínimo de dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mário Sérgio Pinheiro Moreira de. **Ensino de português língua estrangeira** – P. L. E. – língua global. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 1678-8931 Disponível em <www.revel.inf.br>. Acesso em julho de 2017

ALMEIDA FILHO, ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensinar uma nova língua para aquisição. In: ALMEIDA FILHO, J. C.P (Org.). **Fundamentos de abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas**. Campinas: Pontes, 2011, p.51-63.

ALMEIDA FILHO, JCP. Ensino de português língua estrangeira/EPLE: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, hisertória das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723-728.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não-nativa**. In: Biblioteca Virtual do Museu da Língua Portuguesa. São Paulo, 2006. Disponível em: <www.estacaodaluz.org.br> Acesso em julho de 2017.

Ançã, M.H. (2006). **Entre língua de acolhimento e língua de afastamento**. XIII ENDIPE , 23-26 Abril 2006. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em <endipe.pro.br/anteriores/13/painéis/paineis_autor/T2660-1.doc> acesso em julho de 2017.

ANDERSON, *Benedict. Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo/ Benedict Anderson. Tradução Denise Bottman. São Paulo. Companhia das Letras. 2008.*

ANDRADE, José H. Fischel de. **O Brasil e a organização internacional para os refugiados (1946-1952)**. Rev. Bras. Polít. Int. 48 (1): 60-96 [2005]. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v48n1/v48n1a03.pdf> acesso em julho de 2017.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; RUANO, Bruna Pupatto. **Acolhimento, Sentidos E Práticas De Ensino De Português Para Imigrantes E Refugiados, Na Universidade De Brasília E Na Universidade Federal Do Paraná**. In: GEDIEL, José Antônio Peres; GODOY, Gabriel Gualano de (Orgs.). **Refúgio e hospitalidade**. Curitiba: Kairós Edições, 2016, p.321-336.

SÃO BERNARDO, M. A. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. In: SIMÕES, D. M. P; FIGUEIREDO, F. J. Q. (Orgs.). **Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagemde línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p.269-278.

BATISTA, Marília Carvalho; ALARCÓN. Yeris Gerardo Láscar. **Especificidades do Ensino de PLE.** Disponível em http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:6-especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64:edicao-4&Itemid=109 acesso em julho de 2017.

BAUMAN, Z. 2001. Modernidade líquida. Rio de Janeiro : J. Zahar.

_____. 2005a. Identidade : entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro : J. Zahar.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CANAGARAJAH. Suresh. **Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning.** (2004) <Disponível em <http://php.scripts.psu.edu/users/a/s/asc16/MLJ91.5LinguaFranca.pdf>. > Acesso em maio de 2017.

CABETE, Marta Alexandra Calado Santos da Silva. (2010) **O Processo De Ensino – Aprendizagem Do Português Enquanto Língua De Acolhimento.** Dissertação de Mestrado da Faculdade de Letras de Lisboa. Lisboa. Portugal. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfi081236_tm.pdf.> Acesso em julho de 2017.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; ARAUJO, D., TONHATI, T., A inserção dos imigrantes no mercado de trabalho brasileiro. Relatório Anual 2017. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério do Trabalho/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração. Brasília, DF: OBMigra, 2017. ISSN: 2448-107. Disponível em https://laemiceppac.files.wordpress.com/2017/12/relatorio_final_pdf_crgd.pdf. Acesso em novembro de 2017.

DELFIN, Rodrigo Borges. **Regulamentação da Lei de Migração: entre receios e esperanças.** Disponível em. <http://migramundo.com/regulamentacao-da-lei-de-migracao-entre-receios-e-esperancas/>. Acesso em novembro de 2017.

EVANS, Peter. **O estado como problema e solução.** Lua Nova. ISSN 0102-6445 N° 28-29. São Paulo. 1993.. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451993000100006>> Acesso em maio de 2017

FILHO, Pio Penna. **Segurança seletiva no pós-Guerra Fria: uma análise da política e dos instrumentos de segurança das Nações Unidas para os países periféricos - o caso africano** Rev. bras. polít. int. vol.47 no.1 Brasília Jan./June 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292004000100003 acesso em julho de 2017.

GERHARDT ,Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). **Métodos de pesquisa.** coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

Gil, Antonio Carlos Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

Gil, Antônio Carlos, 1946 Como elaborar projetos de pesquisa / Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

GIRALDI, Renata. **Brasil Estuda como Ampliar Oportunidade de Emprego Para Haitianos**. Agência Brasil, acesso em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-05-04/brasil-estuda-como-ampliar-oportunidades-de-emprego-aos-haitianos>, em 26 de julho de 2017.

GONÇALVES, Paulo Cezar. **Um Imperialismo Possível: Fluxos migratórios e estratégias colonialistas na Europa mediterrânea (1870-1914)**, História (São Paulo) História (São Paulo) v.30, n.2, p.335-358, ago/dez 2011

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

KUHLMANN, Mariana Corallo. **Pelo Direito De Falar: Práticas De Ensino, Acolhimento E Empoderamento Em Contextos Migratórios**. Seminário “Migrações Internacionais, Refúgio e Políticas”, São Paulo. SP. 2016. Disponível em http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/anais/arquivos/13_MCK.pdf. Acesso em janeiro de 2018.

LAFER, Celso. **A ONU e os direitos humanos**. Estud. av. vol.9 no.25 São Paulo Sept./ Dec. 1995. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000300014> acesso em junho de 2017.

LONGARAY, Elisabete Andrade. **Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. 2005. Disponível em <https://www.ufrgs.br/ppgletras/defesas/2005/ElisabeteAndradeLongaray.pdf>. Acesso em maio de 2017.

MARANDOLA Jr., Eduardo; DAL GALLO, Priscila Marchiori. **Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração**. R. bras. Est. Pop., Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 407-424, jul./dez. 2010

MARINUCCI, Roberto e MILESI, Rosita. **Migrações Internacionais Contemporâneas**. Disponível em <http://www.ufjf.br/pur/files/2011/04/MIGRA%C3%87%C3%83O-NO-MUNDO.pdf>. Acesso em julho de 2017.

MINAYO, Maria, C. de S. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1996

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Julia Bertino. **O ACOLHIMENTO DOS REFUGIADOS NO BRASIL: Políticas, Frentes De Atuação E Atores Envolvidos.** Disponível em <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/5EncNacSobreMigracao/comunic_sec_2_aco_ref_bra.pdf> acesso em julho de 2017.

NORTON, BONNY. **Identity and language learning:** gender, ethnicity and educational change. Pearson: 2000.

NORTON, BONNY. **Identity and Language Learning:** Extending the conversation. 2nd edition. Multilingual matters: 2013.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu. **Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças.** *Print version* ISSN 0102-3098 *On-line version* ISSN 1980-5519 Rev. bras. estud. popul. vol.34 no.1 São Paulo Jan./Apr. 2017

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração** / Maxwell Ferreira de Oliveira. -- Catalão: UFG, 2011.

PAIVA, Odair da Cruz. **Migrações Internacionais Pós Segunda Guerra Mundial: A Influência Dos Eua No Controle E Gestão Dos Deslocamentos Populacionais Nas Décadas De 1940 A 1960. Texto integrante dos Anais do XIX Encontro Regional de História.: Poder, Violência e Exclusão.** ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008. Cd-Rom. Disponível em <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Odair%20da%20Cruz%20paiva.pdf>> Acesso em julho de 2017.

PIANA, MC. **A Pesquisa de Campo.** A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

PORLÁN, R. & MARTÍN, J. El diário del profesor. Sevilla: Díada Editora, 1997

PORTELA, G.L. Abordagens teórico-metodológicas. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS. 2004.

Gil, Antonio Carlos Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008

RAJAGOPALAN. Kanavillil. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, 2003

RAUP. Eliane Santos. **Ensino De Língua Portuguesa: Uma Perspectiva Linguística** Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 13 (2) 49-58, dez. 2005

REZEK, Verônica. **Asilo Político e Refúgio** – Breve reflexão. Disponível em http://www.anima-opet.com.br/pdf/anima1/artigo_Veronica_Rezekx_asilo_politico.pdf acesso em julho de 2017.

SENE, Ligia Soares. **Objetivos E Materialidades Do Ensino De Português Como Língua De Acolhimento: Um Estudo De Caso.** Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23980>. Acesso em janeiro de 2018.

SILVA, Gilda Olinto do Vale. **Capital Cultural, classe e gênero em bourdieu**. Informare – Cad. Prog. Pós-Grad. CI. Inf., V. 1, nº 2, p. 24-36. Julh/dez. 1995.

SILVA, João Fabio Sanches.. **Investimentos e comunidades imaginadas na construção identitária de uma futura professora de inglês**. Revista (Con) Textos Linguísticos. v. 8, n. 10 (2013) Disponível em <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile/7337/5802>. Acesso em outubro de 2017.

SILVA, Silvana Nascimento. **O Diário De Bordo Como Ferramenta Reflexiva E Avaliativa No Estágio Supervisionado De Ciências**. Disponível em <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/.pdf>.> Acesso em maio de 2017.

SILVA. Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. Disponível em <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF> acesso em junho de 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. **A PESQUISA CIENTÍFICA**. Disponível em http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09520520042012Pratica_de_Pesquisa_I_Aula_2.pdf.> Acesso em junho de 2017.

SZWAKO, José. **Identidades líquidas**. Ver. Sociol. Polit.nº 27. Curitiba. Nov. 2006. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782006000200017>>. Acesso em janeiro de 2018.

WALDELY. Aryadne Bittencourt; VIRGENS. Bárbara Gonçalves das; ALMEIDA. Carla Miranda Jordão de. **REFÚGIO E REALIDADE: DESAFIOS DA DEFINIÇÃO AMPLIADA DE REFÚGIO À LUZ DAS SOLICITAÇÕES NO BRASIL**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v22n43/v22n43a08.pdf>.> Acesso em julho de 2017.

MENEZES, Thais Silva e REIS, Rossana Rocha. **Direitos humanos e refúgio: uma análise sobre o momento pós-determinação do status de refugiado**. Rev. Bras. Polít. int. 56 (1): 144-162 [2013 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v56n1/08.pdf>. Acesso em junho de 2017.

ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
CARTA DE ACEITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Estimado (a) amigo(a)

Gostaria de convidá-lo (a) a participar da minha pesquisa, ainda sem título definido, como parte do curso de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, sob orientação do Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva.

A coleta de dados inclui gravações de áudio, questionários abertos e entrevistas individuais (marcadas oportunamente), todos aplicados em Língua Portuguesa ou creole.

Gostaria, para tanto, de requerer a sua permissão para estudar e analisar os dados de tais atividades.

Todo o material escrito e gravado, poderá ser utilizado para análise de acordo com os objetivos deste estudo, não sendo transmitidos a terceiros. Saliento também que não será em nenhum momento utilizado o nome real na pesquisa.

Agradeço muito a sua atenção e participação.

Augusto Francisco Teixeira
Mestrando – UEMS/CG

Eu, _____, autorizo a utilização das informações por mim fornecidas nos instrumentos de coleta de dados propostos para fins de pesquisa do mestrando Kelly Augusto Francisco Teixeira, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Unidade Universitária de Campo Grande.

Assinatura do participante

DADOS DO PARTICIPANTE:

Nome completo: _____

Data de nascimento: ___/___/___

Telefone(s) para contato: _____

E-mail (em letra de forma) _____

Profissão: _____

Questionário/Questionnaire/ Kesyon

Nome/ Non/Prenon: Willem Baptiste

Sexo/ Séks: (x) masculino/homme/maskilen/O'M () feminino/femme/feminen

CPF: n informado

Número do passaporte/ Numéro de passeport/Nimewo paspo`:

Nacionalidade/ Nacionalité/Nasyonality: Haitienne

Cidade onde nasceu/ Ville du naissance/Kote`w fèt: Petit Goâve

Data de nascimento/ Date de naissance/ Kile`ou fèt: 06/06/1971

Estado Civil/ État civil/ Eta sivil

() solteiro/ célibataire/ selibatè (x) casado/ marié (e)/ marye () viúvo/ veuf /
ve`f

Endereço/ Adresse/Kote ou rete: Delfino de Matos

Celular/ Cellulaire/ telefón:

Com quem você mora?/ Vouz habitéz avec qui?/Ak kiye`s wabite

() sozinho/ seul/Pou Ko`w (x) amigos/ collègues/ Zanmi () família/ famille/
Fanmi

Você está trabalhando no Brasil? Avez-vous un emploi au Brésil?/ Wap travay Brezil?

() sim/ oui /Wi (x) não/ non/ Non Oú/ Ki kote: _____

Quais línguas você fala?/ Quelles langues partez-vous?/ ki lang ou pale?:

Anglais/anglé	(x) couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Français/FRansé	() couramment/kansa	(x) bien/byen	() élémentaire/elematé

Créole haitien	() couramment/kansa	(x) bien/byen	() élémentaire/elematé
Kreyo`l hayisyen			
Espagnol/Panyo`l	() couramment/kansa	() bien/byen	(x) élémentaire/elematé

Autre/Lòt(s): _____

Qual é o seu nível de escolaridade?/ Quelle est votre niveau de scolarité?/ Ki nivo etid ou/Ou ki klas ou fè?

Primaire/primè () incomplete/ Enkonplè (x) complet/Conplè

Secondaire / Segondè () incomplete/ Enkonplè (x) complet/Conplè

Supérieur Siperyè (x) incomplete/ Enkonplè () complet Cours//Conplè

kou: _____

Há quanto tempo você está no Brasil?/ Êtes-vous combien du temps au Brésil?/Konbyen tan ou genyen Brezil?

() Je suis revenu (e)/mwen vini

(x) de 1 à 6 mois/defi 1 a 6 mwa

() de 7 mois à 1 an /defi 7 a 1 an

() plus d' un an/ plis pao 1 an

Quais são as circunstâncias que levam você para o Brasil ?Quelles sont les circonstances qui vous amènent au Brésil?/ki sikonstan ki fe ou vin Brezil

() Refuge/ refije

(x) Améliorer la vie/pore amelyare vir

(x) Raisons professionnelles/ pou`w aprann prefesyon

() Rencontrer ma famille/rekontre fammi`w

() Connaître un nouveau pays et une nouvelle culture/konnen you lòt peyi ou you lót kilti

Autre/ Lòt: _____

Qual é o maior obstáculo que você tem em aprender o idioma Português?/Quel est le plus grand obstacle que vous avez dans l'apprentissage de la langue portugais?/ kisa ki pi difícil pou ou nan lang potigè a?

(x) lire/li

() écrire/ekri

(x) comprendre/konprann

() parler/pale

Escolha os tópicos que você encontrar significativo para estudarmos no curso./Sélectionnez les sujets que vous dénichent pour étudier le cours/chwazi yon bagay enpòtan pou etidye

() habitation/ abitasyon

(x) activites quotidiennes/aktivite chak jou

(x) santé/sante

() alimentation, fêtes et des habitudes brésiliennes/pou kesyon manje

(x) travail/travay

Autre/ Lòt: _____

**O que o leva a estudar português?/ Pourquoi voulez-vous étudiez la langue portugaise?/
Pou kisa ou vle itidye po`tige?**

Pour que je puisse communiquer

Você tem alguma sugestão para as aulas de Língua Portuguesa?/ Est-ce que vous avez des suggestions pour le cours de portugais? Eske ou konsey pore kou po`tige a?

J'aimerais le cours portugais soit bien effectué, bien enseigne

Porque quer aprender português? Parce que vous voulez apprendre le portugais?

(sem resposta)

Em que lugar você utiliza o português? Où avez-vous utilisé les Portugais?

On j'utilise les portugais : avec les preres et sœurs de l'église, ou travail dans la sue, ...

Questionário/Questionnaire/ Kesyon

Nome/ Non/Prenon: Rénel Dérosma

Sexo/ Séks: (x) masculino/homme/maskilen/O`M () feminino/femme/feminen

CPF: 703343412-05

Número do passaporte/ Numéro de passeport/Nimewo paspo`: pp2967723

Nacionalidade/ Nacionalité/Nasyonality: Haitienne

Cidade onde nasceu/ Ville du naissance/Kote`w fèt: Verrettes HTI

Data de nascimento/ Date de naissance/ Kile`ou fèt: 10/08/1984

Estado Civil/ État civil/ Eta sivil

() solteiro/ célibataire/ selibatè (x) casado/ marié (e)/ marye () viúvo/ veuf / ve`f

Endereço/ Adresse/Kote ou rete: Rua Redentor nº 1977

Celular/ Cellulaire/ telefón: 67- 9817 5904

Com quem você mora?/ Vous habitez avec qui?/Ak kiye`s wabite

() sozinho/ seul/Pou Ko`w () amigos/ collègues/ Zanmi (x) família/ famille/ Fanmi

Você está trabalhando no Brasil? Avez-vous un emploi au Brésil?/ Wap travay Brezil?

(x) sim/ oui /Wi () não/ non/ Non Oú/ Ki kote: JBS – Couros

Quais línguas você fala?/ Quelles langues parlez-vous?/ ki lang ou pale?:

Anglais/anglé	(x) couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Français/FRansé	() couramment/kansa	() bien/byen	(x) élémentaire/elematé
Créole haitien Kreyo`l hayisyen	() couramment/kansa	(x) bien/byen	() élémentaire/elematé
Espagnol/Panyo`l	(x) couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé

Autre/Lòt(s): _____

Qual é o seu nível de escolaridade?/ Quelle est votre niveau de scolarité?/ Ki nivo etid ou/Ou ki klas ou fè?

Primaire/primè () incomplete/ Enkonplè (x) complet/Conplè

Secondaire / Segondè () incomplete/ Enkonplè (x) complet/Conplè

Supérieur Siperyè () incomplete/ Enkonplè (x) complet Cours//Conplè kou:
Terminei

Há quanto tempo você está no Brasil?/ Êtes-vous combien du temps au Brésil?/Konbyen tan ou genyen Brezil?

- () Je suis revenu (e)/mwen vini
- () de 1 à 6 mois/defi 1 a 6 mwa
- () de 7 mois à 1 an /defi 7 a 1 an
- (x) plus d' un an/ plis pao 1 an

Quais são as circunstâncias que levam você para o Brasil ?Quelles sont les circonstances qui vous amènent au Brésil?/ki sikonstan ki fe ou vin Brezil

- () Refuge/ refije
 - (x) Améliorer la vie/pore amelyare vir
 - () Raisons professionnelles/ pou`w aprann prefesyon
 - () Rencontrer ma famille/rekontre fammi`w
 - () Connaître un nouveau pays et une nouvelle culture/konnen you lòt peyi ou you lòt kilti
- Autre/ Lòt: _____

Qual é o maior obstáculo que você tem em aprender o idioma Português?/Quel est le plus grand obstacle que vous avez dans l'apprentissage de la langue portugais?/ kisa ki pi difícil pou ou nan lang potigè a?

- () lire/li () écrire/ekri
- () comprendre/konprann (x) parler/pale

Escolha os tópicos que você encontrar significativo para estudarmos no curso./Sélectionnez les sujets que vous dénichent pour étudier le cours/chwazi yon bagay enpòtan pou etidye

- () habitation/ abitasyon
 - () activites quotidiennes/aktivite chak jou
 - () santé/sante
 - () alimentation, fêtes et des habitudes brésiliennes/pou kesyon manje
 - (x) travail/travay
- Autre/ Lòt: _____

O que o leva a estudar português?/ Pourquoi voulez-vous étudiez la langue portugaise?/ Pou kisa ou vle itidye po`tige?

Eu preciso falar português para funcionar, para arrumar um serviço, para conversar com os amigos para ~~(estud)~~ fazer um faculdade.

Você tem alguma sugestão para as aulas de Língua Portuguesa?/ Est-ce que vous avez des suggestions pour le cours de portugais? Eske ou konsej pore kou po`tije a?

Meu conselho para as aulas de língua portuguesa: eu quero vocês continuam ajudar nós, para não desencoragem com nós

Porque quer aprender português? Parce que vous voulez apprendre le portugais?

Eu preciso falar português para as coisas ficam mais clara pra mim

Em que lugar você utiliza o português? OÙ avez-vous utilisé les Portugais?

Eu utilizo o português tudo lugar porque eu encontro todo dia mais brasileiro

Questionário/Questionnaire/ Kesyon

Nome/ Non/Prenon: Asene Joseph

Sexo/ Séks: (x) masculino/homme/maskilen/O`M () feminino/femme/feminen

CPF: 703923082-82

Número do passaporte/ Numéro de passeport/Nimewo paspo`:3360498

Nacionalidade/ Nacionalité/Nasyonality: Haitienne

Cidade onde nasceu/ Ville du naissance/Kote`w fèt: ST. Raphael - Haiti

Data de nascimento/ Date de naissance/ Kile`ou fèt: 20/02/1992

Estado Civil/ État civil/ Eta sivil

() solteiro/ célibataire/ selibatè (x) casado/ marié (e)/ marye () viúvo/ veuf / ve`f

Endereço/ Adresse/Kote ou rete: Rua Redentor 2196

Celular/ Cellulaire/ telefón: 67- 99206020

Com quem você mora?/ Vouz habitéz avec qui?/Ak kiye`s wabite

() sozinho/ seul/Pou Ko`w () amigos/ collègues/ Zanmi (x) família/ famille/
Fanmi

Você está trabalhando no Brasil? Avez-vous un emploi au Brésil?/ Wap travay Brezil?

(x) sim/ oui /Wi () não/ non/ Non Oú/ Ki kote: JBS

Quais línguas você fala?/ Quelles langues partez-vous?/ ki lang ou pale?:

Anglais/anglé	() couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Français/FRansé	() couramment/kansa	(x) bien/byen	() élémentaire/elematé
Créole haitien Kreyo`l hayisyen	() couramment/kansa	(x) bien/byen	() élémentaire/elematé
Espagnol/Panyo`l	(x) couramment/kansa	() bien/byen	(x) élémentaire/elematé

Autre/Lòt(s): _____

Qual é o seu nível de escolaridade?/ Quelle est votre niveau de scolarité?/ Ki nivo etid ou/Ou ki klas ou fê?

Primaire/primè (x) incomplete/ Enkonplè () complet/Conplè

Secondaire / Segondè () incomplete/ Enkonplè () complet/Conplè

Supérieur Siperyè () incomplete/ Enkonplè () complet Cours//Conplè

kou:_____

Há quanto tempo você está no Brasil?/ Êtes-vous combien du temps au Brésil?/Konbyen tan ou genyen Brezil?

() Je suis revenu (e)/mwen vini

() de 1 à 6 mois/defi 1 a 6 mwa

() de 7 mois à 1 an /defi 7 a 1 an

(x) plus d´ un an/ plis pao 1 an

Quais são as circunstâncias que levam você para o Brasil ?Quelles sont les

circonstances qui vous amènent au Brésil?/ki sikonstan ki fe ou vin Brezil

- Refuge/ refije
 Améliorer la vie/pore amelyare vir
 Raisons professionnelles/ pou`w aprann prefesyon
 Rencontrer ma famille/rekontre fammi`w
 Connaître un nouveau pays et une nouvelle culture/konnen you lòt peyi ou you lòt kilti
Autre/ Lòt: _____

Qual é o maior obstáculo que você tem em aprender o idioma Português?/Quel est le plus grand obstacle que vous avez dans l'apprentissage de la langue portugais?/ kisa ki pi difícil pou ou nan lang potigè a?

- lire/li écrire/ekri
 comprendre/konprann parler/pale

Escolha os tópicos que você encontrar significativo para estudarmos no curso./Sélectionnez les sujets que vous dénichent pour étudier le cours/chwazi yon bagay enpòtan pou etidye

- habitation/ abitasyon
 activites quotidiennes/aktivite chak jou
 santé/sante
 alimentation, fêtes et des habitudes brésiliennes/pou kesyon manje
 travail/travay
Autre/ Lòt: _____

O que o leva a estudar português?/ Pourquoi voulez-vous étudiez la langue portugaise?/ Pou kisa ou vle itidye po`tige?

eu quero apreder falar écrire também e outras coisas

Você tem alguma sugestão para as aulas de Língua Portuguesa?/ Est-ce que vous avez des suggestions pour le cours de portugais? Eske ou konsey pore kou po`tige a?

Sim eu vos

Porque quer aprender português? Parce que vous voulez apprendre le portugais?

Eu quer aprender muitos conversa com amigos eu amigos

Em que lugar você utiliza o português? Oú avez-vous utilisé les Portugais?

Sim nosa tem que falar porrtuguês ecirretambem poar com vesa amigos quer ten aqui bresil

Questionário/Questionnaire/ Kesyon

Nome/ Non/Prenon: Dieuny Pierre

Sexo/ Séks: () masculino/homme/maskilen/O`M (x) feminino/femme/feminen

CPF: 238616508-60

Número do passaporte/ Numéro de passeport/Nimewo paspo`:pp 2823828

Nacionalidade/ Nacionalité/Nasyonality: Haitiana

Cidade onde nasceu/ Ville du naissance/Kote`w fèt: Port-au-Prince HTI

Data de nascimento/ Date de naissance/ Kile`ou fèt: 05/04/1988

Estado Civil/ État civil/ Eta sivil

() solteiro/ célibataire/ selibatè (x) casado/ marié (e)/ marye () viúvo/ veuf /
ve`f

Endereço/ Adresse/Kote ou rete: Rua Redentor #1977

Celular/ Cellulaire/ telefón: (67)- 98176-5904

Com quem você mora?/ Vouz habitéz avec qui?/Ak kiye`s wabite

() sozinho/ seul/Pou Ko`w () amigos/ collègues/ Zanmi (x) família/ famille/
Fanmi

Você está trabalhando no Brasil? Avez-vous un emploi au Brésil?/ Wap travay Brezil?

() sim/ oui /Wi (x) não/ non/ Non Oú/ Ki kote: _____

Quais línguas você fala?/ Quelles langues partez-vous?/ ki lang ou pale?:

Anglais/anglé	() couramment/kansa	() bien/byen	(x) élémentaire/elematé
Français/FRansé	(x) couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Créole haitien	() couramment/kansa	(x) bien/byen	() élémentaire/elematé

Kreyo`l hayisyen			
Espagnol/Panyo`l	(x) couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé

Autre/Lòt(s): _____

Qual é o seu nível de escolaridade?/ Quelle est votre niveau de scolarité?/ Ki nivo etid ou/Ou ki klas ou fè?

Primaire/primè () incomplete/ Enkonplè (x) complet/Conplè

Secondaire / Segondè (x) incomplete/ Enkonplè (x) complet/Conplè

Supérieur Siperyè () incomplete/ Enkonplè () complet Cours//Conplè

kou:_____

Há quanto tempo você está no Brasil?/ Êtes-vous combien du temps au Brésil?/Konbyen tan ou genyen Brezil?

() Je suis revenu (e)/mwen vini

() de 1 à 6 mois/defi 1 a 6 mwa

() de 7 mois à 1 an /defi 7 a 1 an

(x) plus d´ un an/ plis pao 1 an

Quais são as circunstâncias que levam você para o Brasil ?Quelles sont les circonstances qui vous amènent au Brésil?/ki sikonstan ki fe ou vin Brezil

() Refuge/ refije

(x) Améliorer la vie/pore amelyare vir

() Raisons professionnelles/ pou`w aprann prefesyon

() Rencontrer ma famille/rekontre fammi`w

() Connaître um nouveau pays et une nouvelle culture/konnen you lòt peyi ou you lót kilti

Autre/ Lòt:_____

Qual é o maior obstáculo que você tem em aprender o idioma Português?/Quel est le plus grand obstacle que vous avez dans l'apprentissage de la langue portugais?/ kisa ki pi difícil pou ou nan lang potigè a?

() lire/li

() écrire/ekri

() comprendre/konprann

(x) parler/pale

Escolha os tópicos que você encontrar significativo para estudarmos no curso./Sélectionnez les sujets que vous dénichent pour étudier le cours/chwazi yon bagay enpòtan pou etidye

() habitation/ abitasyon

() activités quotidiennes/aktivite chak jou

() santé/sante

() alimentation, fêtes et des habitudes brésiliennes/pou kesyon manje

(x) travail/travay

Autre/ Lòt: _____

**O que o leva a estudar português?/ Pourquoi voulez-vous étudiez la langue portugaise?/
Pou kisa ou vle itidye po`tige?**

Porque eu vivo no país , Se eu não falou incapaz de trabalhar, incapaz de se comunicar as os outro pessoa

Você tem alguma sugestão para as aulas de Língua Portuguesa?/ Est-ce que vous avez des suggestions pour le cours de portugais? Eske ou konsey pore kou po`tige a?

Eu conselho para as aulas da língua portuguesa que quero aprender mais, é você continuar ajudar pra nós

Porque quer aprender português? Parce que vous voulez apprendre le portugais?

Eu posso ajudar alguém pode vir ate com pro brasil quando eu preciso de algo

Em que lugar você utiliza o português? Où avez-vous utilisé les Portugais?

Eu Utiliso o português minha casa quando eu me encontro os brasileiro na rua

Questionário/Questionnaire/ Kesyon

Nome/ Non/Prenon: Dominique Pierre

Sexo/ Séks: (x) masculino/homme/maskilen/O'M () feminino/femme/feminen

CPF: 703758382-01

Número do passaporte/ Numéro de passeport/Nimewo paspo`: CH 3397778

Nacionalidade/ Nacionalité/Nasyonality: Haitiano

Cidade onde nasceu/ Ville du naissance/Kote`w fèt: Saint Michel de L'attalay Haiti

Data de nascimento/ Date de naissance/ Kile`ou fèt: 13/06/1986

Estado Civil/ État civil/ Eta sivil

() solteiro/ célibataire/ selibatè (x) casado/ marié (e)/ marye () viúvo/ veuf /
ve`f

Endereço/ Adresse/Kote ou rete: José Heitor de Almeida Camargo. Nova Andradina – MS-
SÃOVICENTE #465

Celular/ Cellulaire/ telefón: 67- 8136 5669/(67)99808 0031

Com quem você mora?/ Vouz habitéz avec qui?/Ak kiye`s wabite

() sozinho/ seul/Pou Ko`w (x) amigos/ collègues/ Zanmi () família/ famille/
Fanmi

Você está trabalhando no Brasil? Avez-vous un emploi au Brésil?/ Wap travay Brezil?

(x) sim/ oui /Wi () não/ non/ Non Oú/ Ki kote: JBS

Quais línguas você fala?/ Quelles langues partez-vous?/ ki lang ou pale?:

Anglais/anglé	() couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Français/FRansé	() couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Créole haitien	() couramment/kansa	(x) bien/byen	() élémentaire/elematé

Kreyo`l hayisyen			
Espagnol/Panyo`l	() couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé

Autre/Lòt(s): Um pouco espanol. Mais Français que espanol

Qual é o seu nível de escolaridade?/ Quelle est votre niveau de scolarité?/ Ki nivo etid ou/Ou ki klas ou fè?

Primaire/primè () incomplete/ Enkonplè () complet/Conplè

Secondaire / Segondè (x) incomplete/ Enkonplè () complet/Conplè

Supérieur Siperyè () incomplete/ Enkonplè () complet Cours//Conplè

kou:_____

Há quanto tempo você está no Brasil?/ Êtes-vous combien du temps au Brésil?/Konbyen tan ou genyen Brezil?

() Je suis revenu (e)/mwen vini

() de 1 à 6 mois/defi 1 a 6 mwa

() de 7 mois à 1 an /defi 7 a 1 an

(x) plus d´ un an/ plis pao 1 an

Quais são as circunstâncias que levam você para o Brasil ?Quelles sont les circonstances qui vous amènent au Brésil?/ki sikonstan ki fe ou vin Brezil

() Refuge/ refije

(x) Améliorer la vie/pore amelyare vir

() Raisons professionnelles/ pou`w aprann prefesyon

() Rencontrer ma famille/rekontre fammi`w

() Connaître un nouveau pays et une nouvelle culture/konnen you lòt peyi ou you lót kilti

Autre/ **Lòt:** e cap. Aprendo algumas coisas

Qual é o maior obstáculo que você tem em aprender o idioma Português?/Quel est le plus grand obstacle que vous avez dans l´apprentissage de la langue portugais?/ kisa ki pi difícil pou ou nan lang potigè a?

() lire/li

(x) écrire/ekri

() comprendre/konprann

() parler/pale

Escolha os tópicos que você encontrar significativo para estudarmos no curso./Sélectionnez les sujets que vous dénichent pour étudier le cours/chwazi yon bagay enpòtan pou etidye

() habitation/ abitasyon

(x) activites quotidiennes/aktivite chak jou

() santé/sante

() alimentation, fêtes et des habitudes brésiliennes/pou kesyon manje

() travail/travay

Autre/ Lòt: _____

**O que o leva a estudar português?/ Pourquoi voulez-vous étudiez la langue portugaise?/
Pou kisa ou vle itidye po`tige?**

Eu quero aprender pra falar, escrever e outras coisas

Você tem alguma sugestão para as aulas de Língua Portuguesa?/ Est-ce que vous avez des suggestions pour le cours de portugais? Eske ou konsey pore kou po`tige a?

(não respondeu)

Porque quer aprender português? Parce que vous voulez apprendre le portugais?

Pra falar e escrever Pra muitas coisas. Tambem eu gostoso Portuguais

Em que lugar você utiliza o português? Où avez-vous utilisé les Portugais?

Aqui no Brasil com todos meus amigos/amigas OK muito obrigo pra vc, Deus abençoe.

Questionário/Questionnaire/ Kesyon

Nome/ Non/Prenon: Presnel Valentin

Sexo/ Séks: (x) masculino/homme/maskilen/O'M () feminino/femme/feminen

CPF: 702948962-44

Número do passaporte/ Numéro de passeport/Nimewo paspo`: pp 3289206

Nacionalidade/ Nacionalité/Nasyonality: Haitiano

Cidade onde nasceu/ Ville du naissance/Kote`w fèt: Limonade

Data de nascimento/ Date de naissance/ Kile`ou fèt: 06/09/1991

Estado Civil/ État civil/ Eta sivil

(x) solteiro/ célibataire/ selibatè () casado/ marié (e)/ marye () viúvo/ veuf /
ve`f

Endereço/ Adresse/Kote ou rete: Walter Hubacher nº 2348 Centro nova andradina

Celular/ Cellulaire/ telefón: 67/999007407

Com quem você mora?/ Vouz habitez avec qui?/Ak kiye`s wabite

() sozinho/ seul/Pou Ko`w (x) amigos/ collègues/ Zanmi () família/ famille/
Fanmi

Você está trabalhando no Brasil? Avez-vous un emploi au Brésil?/ Wap travay Brezil?

(x) sim/ oui /Wi () não/ non/ Non Oú/ Ki kote: Naturafriq

Quais línguas você fala?/ Quelles langues partez-vous?/ ki lang ou pale?:

Anglais/anglé	(x) couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Français/FRansé	(x) couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Créole haitien	(x) couramment/kansa	(x) bien/byen	() élémentaire/elematé

Kreyo`l hayisyen			
Espagnol/Panyo`l	() couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé

Autre/Lòt(s): _____

Qual é o seu nível de escolaridade?/ Quelle est votre niveau de scolarité?/ Ki nivo etid ou/Ou ki klas ou fè?

Primaire/primè () incomplete/ Enkonplè (x) complet/Conplè

Secondaire / Segondè (x) incomplete/ Enkonplè (x) complet/Conplè

Supérieur Siperyè () incomplete/ Enkonplè () complet Cours//Conplè

kou:_____

Há quanto tempo você está no Brasil?/ Êtes-vous combien du temps au Brésil?/Konbyen tan ou genyen Brezil?

(x) Je suis revenu (e)/mwen vini

() de 1 à 6 mois/defi 1 a 6 mwa

(x) de 7 mois à 1 an /defi 7 a 1 an

(x) plus d´ un an/ plis pao 1 an

Quais são as circunstâncias que levam você para o Brasil ?Quelles sont les circonstances qui vous amènent au Brésil?/ki sikonstan ki fe ou vin Brezil

(x) Refuge/ refije

(x) Améliorer la vie/pore amelyare vir

() Raisons professionnelles/ pou`w aprann prefesyon

() Rencontrer ma famille/rekontre fammi`w

(x) Connaître un nouveau pays et une nouvelle culture/konnen you lòt peyi ou you lót kilti

Autre/ **Lòt:** mwen vini brazil pas ke Haiti ankriz ekonomi

Qual é o maior obstáculo que você tem em aprender o idioma Português?/Quel est le plus grand obstacle que vous avez dans l´apprentissage de la langue portugais?/ kisa ki pi difícil pou ou nan lang potigè a?

() lire/li

() écrire/ekri

() comprendre/konprann

(x) parler/pale

Escolha os tópicos que você encontrar significativo para estudarmos no curso./Sélectionnez les sujets que vous dénichent pour étudier le cours/chwazi yon bagay enpòtan pou etidye

() habitation/ abitasyon

(x) activites quotidiennes/aktivite chak jou

() santé/sante

() alimentation, fêtes et des habitudes brésiliennes/pou kesyon manje

(x) travail/travay

Autre/ Lòt: _mwen ta renmen aprann yon

profesyyon_____

**O que o leva a estudar português?/ Pourquoi voulez-vous étudiez la langue portugaise?/
Pou kisa ou vle itidye po`tige?**

Wi in pòtan pou mwen aprann lang pòtigè a. pou kisa mwen senmen brazil onpil mwen ta renmen aprand yon profesyyon pou n servi peyia onet e live?

Você tem alguma sugestão para as aulas de Língua Portuguesa?/ Est-ce que vous avez des suggestions pour le cours de portugais? Eske ou konsey pore kou po`tige a?

mwen felisite professe yo preyan syon yo. pou kourag yo pou pasyan yo poran avek nou e kou a in potan pou nou anpil mwen mande bom dye beniyo?

Porque quer aprender português? Parce que vous voulez apprendre le portugais?

Pòtigè seyon bel lang dan le monde mwen senmene wi mwen to renmen konn pale lang pòtigel obryen kanpranni ekril lavyen tu. mwen to senmen al aprovand yon profesyon pou m, ka travay ame eware vim?

Em que lugar você utiliza o português? Où avez-vous utilisé les Portugais?

Mwen itilize lang potigè nan brazil pas ke. Mwen poko al nan lot peyi pou , m. ta san kontre mouin ki pale lang potigè ? men mwen to renmen rive man lòt peyi pou, m utilizel.

Questionário/Questionnaire/ Kesyon

Nome/ Non/Prenon: Suprice Angly

Sexo/ Séks: (x) masculino/homme/maskilen/O'M () feminino/femme/feminen

CPF: 710521421-09

Número do passaporte/ Numéro de passeport/Nimewo paspo`: PP3611816

Nacionalidade/ Nacionalité/Nasyonality: Haitien

Cidade onde nasceu/ Ville du naissance/Kote`w fèt: Carrefour P-ou-P

Data de nascimento/ Date de naissance/ Kile`ou fèt: 27-11-1995

Estado Civil/ État civil/ Eta sivil

(x) solteiro/ célibataire/ selibatè () casado/ marié (e)/ marye () viúvo/ veuf /
ve`f

Endereço/ Adresse/Kote ou rete: Rue Delfino de Matos 1740 N. V. (MS)

Celular/ Cellulaire/ telefón:

Com quem você mora?/ Vouz habitéz avec qui?/Ak kiye`s wabite

() sozinho/ seul/Pou Ko`w (x) amigos/ collègues/ Zanmi () família/ famille/
Fanmi

Você está trabalhando no Brasil? Avez-vous un emploi au Brésil?/ Wap travay Brezil?

(x) sim/ oui /Wi () não/ non/ Non Oú/ Ki kote: JBS

Quais línguas você fala?/ Quelles langues partez-vous?/ ki lang ou pale?:

Anglais/anglé	() couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Français/FRansé	(x) couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Créole haitien	(x) couramment/kansa	(x) bien/byen	() élémentaire/elematé

Kreyo`l hayisyen			
Espagnol/Panyo`l	() couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé

Autre/Lòt(s): Um pouco espanol. Mais Français que espanol

Qual é o seu nível de escolaridade?/ Quelle est votre niveau de scolarité?/ Ki nivo etid ou/Ou ki klas ou fè?

Primaire/primè () incomplete/ Enkonplè (x) complet/Conplè

Secondaire / Segondè () incomplete/ Enkonplè (x) complet/Conplè

Supérieur Siperyè () incomplete/ Enkonplè () complet Cours//Conplè

kou:_____

Há quanto tempo você está no Brasil?/ Êtes-vous combien du temps au Brésil?/Konbyen tan ou genyen Brezil?

() Je suis revenu (e)/mwen vini

(x) de 1 à 6 mois/defi 1 xa 6 mwa

() de 7 mois à 1 an /defi 7 a 1 an

() plus d´ un an/ plis pao 1 an

Quais são as circunstâncias que levam você para o Brasil ?Quelles sont les circonstances qui vous amènent au Brésil?/ki sikonstan ki fe ou vin Brezil

() Refuge/ refije

() Améliorer la vie/pore amelyare vir

() Raisons professionnelles/ pou`w aprann prefesyon

() Rencontrer ma famille/rekontre fammi`w

(x) Connaître un nouveau pays et une nouvelle culture/konnen you lòt peyi ou you lót kilti

Autre/ **Lòt:** e cap. Aprendo algumas coisas

Qual é o maior obstáculo que você tem em aprender o idioma Português?/Quel est le plus grand obstacle que vous avez dans l´apprentissage de la langue portugais?/ kisa ki pi difícil pou ou nan lang potigè a?

() lire/li

(x) écrire/ekri

() comprendre/konprann

(x) parler/pale

Escolha os tópicos que você encontrar significativo para estudarmos no curso./Sélectionnez les sujets que vous dénichent pour étudier le cours/chwazi yon bagay enpòtan pou etidye

() habitation/ abitasyon

() activites quotidiennes/aktivite chak jou

(x) santé/sante

() alimentation, fêtes et des habitudes brésiliennes/pou kesyon manje

() travail/travay

Autre/ Lòt: _____

**O que o leva a estudar português?/ Pourquoi voulez-vous étudiez la langue portugaise?/
Pou kisa ou vle itidye po` tige?**

Paskem se etranje son obligasyon poum pale l poumka kaminike ak Brezilyen fo

Você tem alguma sugestão para as aulas de Língua Portuguesa?/ Est-ce que vous avez des suggestions pour le cours de portugais? Eske ou konsey pore kou po` tige a?

Konsey mulen gen pou kauase poul rete pou tautayisyen foka pale pòtìge

Porque quer aprender português? Parce que vous voulez apprendre le portugais?

A mesma coisa

Em que lugar você utiliza o português? Où avez-vous utilisé les Portugais?

Aiém bezwen defann mwen non onka

Questionário/Questionnaire/ Kesyon

Nome/ Non/Prenon: Magarette Fabien

Sexo/ Séks: () masculino/homme/maskilen/O`M (x) feminino/femme/feminen

CPF: 704088361-20

Número do passaporte/ Numéro de passeport/Nimewo paspo`: 3265228

Nacionalidade/ Nacionalité/Nasyonalite: Haitienne

Cidade onde nasceu/ Ville du naissance/Kote`w fèt: Baie-de-henne

Data de nascimento/ Date de naissance/ Kile`ou fêt: 12/11/1975

Estado Civil/ État civil/ Eta sivil

() solteiro/ célibataire/ selibatè () casado/ marié (e)/ marye (x) viúvo/ veuf / ve`f

Endereço/ Adresse/Kote ou rete: Nova Andradina – MS de Mato Grosso Do Sul Rua José Heitor de Almeida Camargo sãovicente #465

Celular/ Cellulaire/ telefón: 5567- 998080031

Com quem você mora?/ Vouz habitéz avec qui?/Ak kiye`s wabite

() sozinho/ seul/Pou Ko`w (x) amigos/ collègues/ Zanmi () família/ famille/ Fanmi

Você está trabalhando no Brasil? Avez-vous un emploi au Brésil?/ Wap travay Brezil?

() sim/ oui /Wi (Si) não/ non/ Non Oú/ Ki kote: Naturafrig

Quais línguas você fala?/ Quelles langues partez-vous?/ ki lang ou pale?:

Anglais/anglé	() couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Français/FRansé	(x) couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Créole haitien Kreyo`l hayisyen	(x) couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Espagnol/Panyo`l	(x) couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé

Autre/Lòt(s):

Qual é o seu nível de escolaridade?/ Quelle est votre niveau de scolarité?/ Ki nivo etid ou/Ou ki klas ou fê?

Primaire/primè () incomplete/ Enkonplè () complet/Conplè

Secondaire / Segondè (x) incomplete/ Enkonplè () complet/Conplè

Supérieur Siperyè () incomplete/ Enkonplè () complet Cours//Conplè

kou: _____

Há quanto tempo você está no Brasil?/ Êtes-vous combien du temps au Brésil?/Konbyen tan ou genyen Brezil?

- () Je suis revenu (e)/mwen vini
- () de 1 à 6 mois/defi 1 a 6 mwa
- () de 7 mois à 1 an /defi 7 a 1 an
- (x) plus d' un an/ plis pao 1 an

Quais são as circunstâncias que levam você para o Brasil ?Quelles sont les circonstances qui vous amènent au Brésil?/ki sikonstan ki fe ou vin Brezil

- () Refuge/ refije
 - (x) Améliorer la vie/pore amelyare vir
 - () Raisons professionnelles/ pou`w aprann prefesyon
 - () Rencontrer ma famille/rekontre fammi`w
 - () Connaître un nouveau pays et une nouvelle culture/konnen you lòt peyi ou you lót kilti
- Autre/ Lòt: meu esposo estava morando aqui, ele morreu por isso estou aqui

Qual é o maior obstáculo que você tem em aprender o idioma Português?/Quel est le plus grand obstacle que vous avez dans l'apprentissage de la langue portugais?/ kisa ki pi difícil pou ou nan lang potigè a?

- () lire/li
- (x) écrire/ekri
- () comprendre/konprann
- (x) parler/pale

Escolha os tópicos que você encontrar significativo para estudarmos no curso./Sélectionnez les sujets que vous dénichent pour étudier le cours/chwazi yon bagay enpòtan pou etidye

- () habitation/ abitasyonx
- () activites quotidiennes/aktivite chak jou
- () santé/sante
- (x) alimentation, fêtes et des habitudes brésiliennes/pou kesyon manje
- (x) travail/travay

Autre/ Lòt: _____

O que o leva a estudar português?/ Pourquoi voulez-vous étudiez la langue portugaise?/ Pou kisa ou vle itidye po`tige?

Je suis aprend quelque chose em portugaise

Você tem alguma sugestão para as aulas de Língua Portuguesa?/ Est-ce que vous avez des suggestions pour le cours de portugais? Eske ou konsey pore kou po` tige a?

(não respondeu)

Porque quer aprender português? Parce que vous voulez apprendre le portugais?

Je suis

Em que lugar você utiliza o português? Où avez-vous utilisé les Portugais?

Je suis utilise

Questionário/Questionnaire/ Kesyon

Nome/ Non/Prenon: Sadrac Valentin

Sexo/ Séks: (x) masculino/homme/maskilen/O`M () feminino/femme/feminen

CPF: 239237158-03

Número do passaporte/ Numéro de passeport/Nimewo paspo`: PP3782352

Nacionalidade/ Nacionalité/Nasyonality: Haitienne

Cidade onde nasceu/ Ville du naissance/Kote`w fèt: Miragôane Haiti

Data de nascimento/ Date de naissance/ Kile`ou fèt: 24 okt 94

Estado Civil/ État civil/ Eta sivil

(x) solteiro/ célibataire/ selibatè () casado/ marié (e)/ marye () viúvo/ veuf / ve`f

Endereço/ Adresse/Kote ou rete: (não respondeu)

Celular/ Cellulaire/ telefón: 96964774

Com quem você mora?/ Vouz habitéz avec qui?/Ak kiye`s wabite

() sozinho/ seul/Pou Ko`w (x) amigos/ collègues/ Zanmi () família/ famille/
Fanmi

Você está trabalhando no Brasil? Avez-vous un emploi au Brésil?/ Wap travay Brezil?

() sim/ oui /Wi () não/ non/ Non Oú/ Ki kote: Concordia

Quais línguas você fala?/ Quelles langues parlez-vous?/ ki lang ou pale?:

Anglais/anglé	() couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Français/FRansé	() couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Créole haitien Kreyo`l hayisyen	(x) couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Espagnol/Panyo`l	() couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé

Autre/Lòt(s):

Qual é o seu nível de escolaridade?/ Quelle est votre niveau de scolarité?/ Ki nivo etid ou/Ou ki klas ou fê?

Primaire/primè () incomplete/ Enkonplè () complet/Conplè

Secondaire / Segondè (x) incomplete/ Enkonplè () complet/Conplè

Supérieur Siperyè () incomplete/ Enkonplè () complet Cours//Conplè

kou:_____

Há quanto tempo você está no Brasil?/ Êtes-vous combien du temps au Brésil?/Konbyen tan ou genyen Brezil?

() Je suis revenu (e)/mwen vini

(x) de 1 à 6 mois/defi 1 a 6 mwa

() de 7 mois à 1 an /defi 7 a 1 an

() plus d´ un an/ plis pao 1 an

Quais são as circunstâncias que levam você para o Brasil ?Quelles sont les circonstances qui vous amènent au Brésil?/ki sikonstan ki fe ou vin Brezil

() Refuge/ refije

(x) Améliorer la vie/pore amelyare vir

() Raisons professionnelles/ pou`w aprann prefesyon

() Rencontrer ma famille/rekontre fammi`w

() Connaître un nouveau pays et une nouvelle culture/konnen you lòt peyi ou you lót kilti

Autre/ Lòt: meu esposo estava morando aqui, ele morreu por isso estou aqui

Qual é o maior obstáculo que você tem em aprender o idioma Português?/Quel est le plus grand obstacle que vous avez dans l'apprentissage de la langue portugais?/ kisa ki pi difícil pou ou nan lang potigè a?

() lire/li

() écrire/ekri

() comprendre/konprann

(x) parler/pale

Escolha os tópicos que você encontrar significativo para estudarmos no curso./Sélectionnez les sujets que vous dénichent pour étudier le cours/chwazi yon bagay enpòtan pou etidye

() habitation/ abitasyonx

() activites quotidiennes/aktivite chak jou

() santé/sante

() alimentation, fêtes et des habitudes brésiliennes/pou kesyon manje

() travail/travay

Autre/ Lòt: _____

O que o leva a estudar português?/ Pourquoi voulez-vous étudiez la langue portugaise?/ Pou kisa ou vle itidye po`tige?

Pou mwen ka konvèse ak brezilyen e lè mwen al non yonbiwo pou mwen pagen pwoblem

Você tem alguma sugestão para as aulas de Língua Portuguesa?/ Est-ce que vous avez des suggestions pour le cours de portugais? Eske ou konsey pore kou po`tige a?

Wi! Kou a vreman bom mwen ta swete lè pa kompe paske li ede mwen anpil.

Porque quer aprender português? Parce que vous voulez apprendre le portugais?

Potige a vre man enpotan pou mwen apramn li o poske se li pou mwen pale lè mwen al nan yon biwo mwen pagen pwoblem.

Em que lugar você utiliza o português? Où avez-vous utilisé les Portugais?

lè mwen al nan yn biwo, lw m'op travay se mwen utize pou mwen pale ok brezilyen yo

Questionário/Questionnaire/ Kesyon

Nome/ Non/Prenon: Pierre Alma

Sexo/ Séks: (x) masculino/homme/maskilen/O'M (x) feminino/femme/feminen

CPF: 705927922-92

Número do passaporte/ Numéro de passeport/Nimewo paspo`: CH 3098950

Nacionalidade/ Nacionalité/Nasyonality: Haitienne

Cidade onde nasceu/ Ville du naissance/Kote`w fêt: Cap. Haityen (Arcul de Noro)

Data de nascimento/ Date de naissance/ Kile`ou fêt: 05 avril 1966

Estado Civil/ État civil/ Eta sivil

() solteiro/ célibataire/ selibatè (x) casado/ marié (e)/ marye (x) viúvo/ veuf /
ve`f

Endereço/ Adresse/Kote ou rete: Walter Hubacher 2348

Celular/ Cellulaire/ telefón:

Com quem você mora?/ Vouz habitéz avec qui?/Ak kiye`s wabite

() sozinho/ seul/Pou Ko`w (x) amigos/ collègues/ Zanmi () família/ famille/
Fanmi

Você está trabalhando no Brasil? Avez-vous un emploi au Brésil?/ Wap travay Brezil?

() sim/ oui /Wi (x) não/ non/ Non Oú/ Ki kote:

Quais línguas você fala?/ Quelles langues partez-vous?/ ki lang ou pale?:

Anglais/anglé	() couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Français/FRansé	() couramment/kansa	(x) bien/byen	() élémentaire/elematé
Créole haitien Kreyo`l hayisyen	(x) couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Espagnol/Panyo`l	() couramment/kansa	() bien/byen	(x) élémentaire/elematé

Autre/Lòt(s):

Qual é o seu nível de escolaridade?/ Quelle est votre niveau de scolarité?/ Ki nivo etid ou/Ou ki klas ou fè?

- Primaire/primè () incomplete/ Enkonplè () complet/Conplè
- Secondaire / Segondè () incomplete/ Enkonplè (x) complet/Conplè
- Supérieur Siperyè (x) incomplete/ Enkonplè () complet Cours//Conplè
- kou: _____

Há quanto tempo você está no Brasil?/ Êtes-vous combien du temps au Brésil?/Konbyen tan ou genyen Brezil?

- () Je suis revenu (e)/mwen vini
- (x) de 1 à 6 mois/defi 1 a 6 mwa
- () de 7 mois à 1 an /defi 7 a 1 an
- () plus d' un an/ plis pao 1 an

Quais são as circunstâncias que levam você para o Brasil ?Quelles sont les circonstances qui vous amènent au Brésil?/ki sikonstan ki fe ou vin Brezil

- () Refuge/ refije
- (x) Améliorer la vie/pore amelyare vir
- () Raisons professionnelles/ pou`w aprann prefesyon
- () Rencontrer ma famille/rekontre fammi`w
- () Connaître un nouveau pays et une nouvelle culture/konnen you lòt peyi ou you lót kilti
- Autre/ **Lòt:** meu esposo estava morando aqui, ele morreu por isso estou aqui

Qual é o maior obstáculo que você tem em aprender o idioma Português?/Quel est le plus grand obstacle que vous avez dans l'apprentissage de la langue portugais?/ kisa ki pi difícil pou ou nan lang potigè a?

- () lire/li () écrire/ekri
- () comprendre/konprann () parler/pale (n entendre)

Escolha os tópicos que você encontrar significativo para estudarmos no curso./Sélectionnez les sujets que vous dénichent pour étudier le cours/chwazi yon bagay enpòtan pou etidye

- () habitation/ abitasyonx
- (x) activites quotidiennes/aktivite chak jou

() santé/sante

() alimentation, fêtes et des habitudes brésiliennes/pou kesyon manje

(x) travail/travay

Autre/ Lòt: _____

**O que o leva a estudar português?/ Pourquoi voulez-vous étudiez la langue portugaise?/
Pou kisa ou vle itidye po` tige?**

1-K'est pore me fermètrè de troyer um travail

2-K'este pores milu comprendre les coretumes les principes el la realitè dee poys

**Você tem alguma sugestão para as aulas de Língua Portuguesa?/ Est-ce que vous avez
des suggestions pour le cours de portugais? Eske ou koney pore kou po` tige a?**

Porque quer aprender português? Parce que vous voulez apprendre le portugais?

force que c'este une necessite uone obligation m. avant arriver au une jois orribé dans um
pays il jenet savori um peu de so langue. Sons quo on ouroit du fel are tho de ole traver.

Em que lugar você utiliza o português? Où avez-vous utilisé les Portugais?

1- En l'utilise sutoret ou travail quand on est ollé faire da compara, dans le taxi on llulise
a la langue et sartaret dans le sureau de tranfer.

Questionário/Questionnaire/ Kesyon

Nome/ Non/Prenon: Butho

Sexo/ Séks: (x) masculino/homme/maskilen/O`M (x) feminino/femme/feminen

CPF: Não Informado

Número do passaporte/ Numéro de passeport/Nimewo paspo`: CH 3098950

Nacionalidade/ Nacionalité/Nasyonality: Haitienne

Cidade onde nasceu/ Ville du naissance/Kote`w fèt: Cap. Haityen (Arcul de Noro)

Data de nascimento/ Date de naissance/ Kile`ou fèt:

Estado Civil/ État civil/ Eta sivil

() solteiro/ célibataire/ selibatè

(x) casado/ marié (e)/ marye

() viúvo/ veuf /

ve`f

Endereço/ Adresse/Kote ou rete: Anaurilandia 321

Celular/ Cellulaire/ telefón:

Com quem você mora?/ Vouz habitéz avec qui?/Ak kiye`s wabite

() sozinho/ seul/Pou Ko`w (x) amigos/ collègues/ Zanmi (x) família/ famille/
Fanmi

Você está trabalhando no Brasil? Avez-vous un emploi au Brésil?/ Wap travay Brezil?

(x) sim/ oui /Wi () não/ non/ Non Oú/ Ki kote:

Quais línguas você fala?/ Quelles langues partez-vous?/ ki lang ou pale?:

Anglais/anglé	() couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Français/FRansé	() couramment/kansa	(x) bien/byen	() élémentaire/elematé
Créole haitien Kreyo`l hayisyen	(x) couramment/kansa	() bien/byen	() élémentaire/elematé
Espagnol/Panyo`l	() couramment/kansa	() bien/byen	(x) élémentaire/elematé

Autre/Lòt(s):

Qual é o seu nível de escolaridade?/ Quelle est votre niveau de scolarité?/ Ki nivo etid ou/Ou ki klas ou fè?

Primaire/primè (x) incomplete/ Enkonplè () complet/Conplè

Secondaire / Segondè () incomplete/ Enkonplè () complet/Conplè

Supérieur Siperyè () incomplete/ Enkonplè () complet Cours//Conplè

kou:_____

Há quanto tempo você está no Brasil?/ Êtes-vous combien du temps au Brésil?/Konbyen tan ou genyen Brezil?

() Je suis revenu (e)/mwen vini

() de 1 à 6 mois/defi 1 a 6 mwa

() de 7 mois à 1 an /defi 7 a 1 an

(x) plus d' un an/ plis pao 1 an

Quais são as circunstâncias que levam você para o Brasil ?Quelles sont les circonstances qui vous amènent au Brésil?/ki sikonstan ki fe ou vin Brezil

() Refuge/ refije

(x) Améliorer la vie/pore amelyare vir

() Raisons professionnelles/ pou`w aprann prefesyon

() Rencontrer ma famille/rekontre fammi`w

() Connaître un nouveau pays et une nouvelle culture/konnen you lòt peyi ou you lót kilti

Autre/ Lòt: meu esposo estava morando aqui, ele morreu por isso estou aqui

Qual é o maior obstáculo que você tem em aprender o idioma Português?/Quel est le plus grand obstacle que vous avez dans l'apprentissage de la langue portugais?/ kisa ki pi difícil pou ou nan lang potigè a?

() lire/li

() écrire/ekri

() comprendre/konprann

(x) parler/pale (n entendre)

Escolha os tópicos que você encontrar significativo para estudarmos no curso./Sélectionnez les sujets que vous dénichent pour étudier le cours/chwazi yon bagay enpòtan pou etidye

() habitation/ abitasyonx

(x) activites quotidiennes/aktivite chak jou

() santé/sante

() alimentation, fêtes et des habitudes brésiliennes/pou kesyon manje

(x) travail/travay

Autre/ Lòt: _____

O que o leva a estudar português?/ Pourquoi voulez-vous étudiez la langue portugaise?/ Pou kisa ou vle itidye po`tige?

1- La stue K'est pore me fermète de trorever um travail in coa.

Você tem alguma sugestão para as aulas de Língua Portuguesa?/ Est-ce que vous avez des suggestions pour le cours de portugais? Eske ou konsey pore kou po`tige a?

Porque quer aprender português? Parce que vous voulez apprendre le portugais?

Sem resposta

Em que lugar você utiliza o português? Où avez-vous utilisé les Portugais?

Sem resposta

Convenções de transcrição

Para utilização da transcrição da entrevista utilizei a adaptação de Marcuschi (1986):

[[Falas simultâneas
=	Sobreposição de vozes
...	Pausas e silêncios
(inaudível)	Sem compreensão do áudio
/	Truncamentos
A	Ênfase
[]	Comentários
?	Entonação de pergunta
!	Entonação de exclamação

ENTREVISTA

Entrevistador: posso gravar vocês? Me autoriza?

Angly: Grava?

Entrevistador: Gravar, posso?

Angly? Ah, o que que é gravar? Ahh

Entrevistador: gravar, eu vou escutar e vou gravar aqui.

Angly: ah, ta,

Jean Rosny: podi.

Entrevistador: me permite?

Entrevistador: Eu vou fazer pergunta pra um depois pra outro, pra um e pra outro, pode ser,

Jean Rosny: podi.

Entrevistador: então vamos lá... tá gravando tá....

Voz fundo: sim

Entrevistador: eu vou cobrar dez reais, viu (risos)

Entrevistador: Angly...

Angly: anhh...

Entrevistador: porque você resolveu estudar português?

Angly: porque nos resolveu estudar português? Porque ... eu quero conversar com meus amigos brasileiros, também eu vo lá nooo... emprego... emprego é uma situação aqui mais facilita fala português....

Entrevistador: E você? Porque você resolveu falar português?

Jean Rosny: é.. eu to aqui faz dois anos, trabaiá, compra as coisas, anda na rua, o que não aprende senão não consegue faz nada, depois ui estuda, vai... mais pra frente eu acho se eu fala mais português vai melhorá um pouco acho um serviço melhor, acho que vai fica melhor pra nós.

Entrevistador: o que vocês já fizeram, deixaram de fazer ou se esforçaram para poder estudar português

Angly: Não entendi

Entrevistador: Pra poder estudar o que vocês já deixaram de fazer, deixou de jogar bola, deixou de... pra poder estudar.?

Jean: pra mim a vida tudo é sacrifício, não deixa nada, só eu dá um tempo, cada um as coisas se precisar fazê eu faço

Angly: Pra mim também porque eu não deixei nada, só eu... quero... quero aprende mais português eu fiz um sacrifício, então....

Entrevistador: Quanto tempo vocês estudam português?

Angly: acho que..... um ano.... um ano dos meses...

Entrevistador: Um ano e dois meses já estudando português. Vocês acham que as aulas de português ajudaram ... vocês assim.... de alguma forma?

Rosny: muito, muito muito, ajudaram a a falar um pouco bem, escrevê um pôco, é meiô,

Entrevistado: legal, você também concorda?

Rosny: e fica la no serviço etendê os outros, e fala as coisas errado, fala mas não sabe como escreve.. fui na escola e meiô

Angly: eu também porque ouvindo mais fala mais escreve mais, conversar mais com meu amigos brasileiros tambem...

Entrevistador: que legal. No emprego de vocês depois do curso ficou melhor o trabalho, ficou mais fácil conversar ou não?

Ronsy: mais, mais, bem mais.

Entrevistador: Ai fica com menos medo..... de converversar ou nao? La no trabalho, dá medo de conversar ou não?

Rosny: não tem medo de nada, não tem vergonha de nada porque o brasileiro eu acho uma nação que é muito bom.

Angly: Porque..

Jean Rosny: Se fala umas palavras errado já consegui, vamos fala isso, fala isso muito bom

Angly: Porque a língua portuguesa não é minha língua, se eu fala alguma coisa errada

Jean Rosny: Tem quem ajuda

Angly: os amigos não tem problema não, so me ajuda pronuncia, me ajuda a... como falei, fazer uma correção... correção? Fazer uma correção, fala meiór..

Jean Rosny: porque pra mim as vezes vou pegar o exemplo de umas professoras conversam fala vamos escrever isso, vamos fazer meio..

Entrevistador: legal, isso é muito bom... o que que vocês acham, o que que vocês pretendem construir no Brasil? Vocês não pretendem ficar trabalhando de empregado o resto da vida ne? O que que vocês pretendem no Brasil, o que que vocês acham que vocês não fazer no Brasil?

Angly: eu.. a primeira coisa... eu quero fazer um faculdade

Entrevistador: sim

ANgly: depois construir a casa, e casá e fazê tudo

Entrevistador: que legal, você pretende fazer faculdade do que?

Angly: depende, depende porque... não sei qual que vai me facilitá, porque só eu quero a maior pra mim ser medicina

Entrevistador: medicina

ANgly:mas, então eu não sei se eu vou tem possibilidade de estuda medicina, se eu não tem possibilidade eu posso estuda qualquer coisa

Entrevistador:que legal e você, o que você pretende fazer?

Rosny: eu também, eu quero só, pra mim, a vida, as vezes a vida não tem direção...

Entrevistador: sim

Rosny: aqui as coisas, tem disponibilidade, da tempo eu vou aprende, porque as coisas, vo faze, eu quero faze um facultade pá ,mais facilidade, tê um família aqui, compra um terreno mais pra frente pra esposa pra ajuda mais minhas família que está lá também no haiti, porque eu quero trazer uns pra cá também

Entrevistador: você quer trazer eles prá cá também? Você é casado?

Rosny: não

Entrevistador: não? Mas quer casar com uma brasileira?

Rosny: depende, da vida, se eu acha uma brasileira boa vou casá...

Entrevistador: Brasileira, né, brasileiro não?

Rosny: Não, brasileira, (risos)

Entrevistador: que legal, que legal... que bom. Vocês acham que a cultura brasileira é muito diferente do Haiti? O que você acha Angly?

Angly: éhh....não, muito diferente não... porque.. tem... a cultura tem variás atividades

Entrevistador: sim

Angly: não é verdade? Só na cultura brasileira, é a comida é diferente

Entrevistador: é diferente..

Angly: é mesma comida é preparada diferente a cozinhá é diferente.. então éhh...e dança também é diferente

Entrevistador: a dança também..

Rosny: A music também é diferente

Angly e Rosny (áudio não entendível)

Entrevistador: a musica também?

Angly: éhh. Tem... tem musica igual, tem RAP, é igual, so tem uma musica chama...é.. como se diz....

Rosny: Compá?

Angly: compá não... é aqui, é salsa é não

Rosny: Rock?

Entrevistador: Forró?

ANgly: forró..é di verdade, aqui tem forró... aqui tem.. tem salsa aqui também, aqui tem...

Entrevistador: salsa tem

ANgly: valsi tem, tem musica igual

Entrevistador: legal, o que você acha:

Rosny: Pra mim eu acho também tem um pouco diferença... a comida, cozinhá difelent, ohh... a musica também é difelent, a dança também é difelent, só o nóis haitiano, num sei si é a vida, o haitiano se abraça as coisa bem rapidinho, chegá aqui no Brasil eu não sabe nada agora estou aprendendo, a depend uns três ou cinco ano os haitiano vai faze tudo aqui também. Tem haitiano que está aqui, que volta lá pro Haiti e o cultura do Brasil vai lá também, vai tem misturação, as dois.

Angly: eu.. si. Eu .. a... deixa eu ajuda numa coisa... o siste... a sistema de educação... eu vi tem um grande diferente

Entrevistador: diferença:

Angly: tem gente vestido lá, vestido é diferente por que lá...

Rosny: o aluno vai na escola bem arrumado, não é do chinelo

Entrevistador: não pode? Lá tem todo um jeito de ir pra escola diferente.

Angly: diferente

Entrevistador: aqui e a vontade...

Rosny: o professor, o diretor, tudo é diferente.

Entrevistador: não, aqui é diferente, aqui o diretor é igual eu assim, de camiseta mesmo

Angly: de camiseta (inaudível) lá você não vai ficar assim não

Rosny: lá só de roupa social, bem arrumado só..

Entrevistador: tem uma diferença então, muito grande.. com relação às mulheres, lá no haiti tem diferença? Os homens tem mais poder as mulheres tem menos poder como é que funciona isso?

Angly: Haiti os homens tem mais poderes... ai as mulheres tem menos.

Entrevistador: menos... e os direitos Angly? São iguais?

Angly: como?

Entrevistador: os direitos são iguais?

Angly: direitos...??..

Entrevistador: as mulheres vai no mesmo lugar que os homens vai, as mulheres podem usar roupa curta ou não pode, como é que é?

Rosny: mais ou menos roupa curta mais ou menos, lá pá mim as muié lá é mais.... é mais diferente, porque não fumam muito, a cultura aqui é muito diferente daqui no Brasil, tem pouca gente que mi cherando droga também porque, aqui no Brasil é bastante

Entrevistador: tem bastante..

Rosny: as mulheres lá são mais (inaudível)

Angly: deixa eu dize... não não, deixa deixa..

Entrevistador: continua... esta discussão é importante...

Angly: ok, as questão homossexual

Entrevistador: sim

Rosny: homossexual lá é diferente

Angly: lá é diferente

Rosny: aqui tudo tá legal

(trecho inaudível para interpretação)

Entrevistador: lá tem ou não?

Angly: tem... (inaudível) um projeto, um projeto da Lei saiu no Haiti homem e homem não

pode, mulher mulher não pode, se um dia... se um dia um polícia vê um homem e homem na rua vai preso, passa cinco ano preso e depois paga pra sair.

Entrevistador: nossa, tem tudo isso?

Rosny: tem tudo escondido

Entrevistador: diferente né, bem diferente. Ainda voltando com relação as mulheres, é... os homens podem fazer tudo

Angly: sim

Entrevistador: e as mulheres?

Angly: tudo também

Entrevistador: tudo também... Elas

Angly: só... a maioria é homem

Entrevistador: a maioria é homem..

Angly: a maioria é homens....

Rosny: fala do serviço é a mesma coisa...

Entrevistador: trabalho, escola

Rosny: trabaia na escola, trabaia na tudo só tem serviço mais pesado que é do homem. Eu acho muié aqui do Brasil

Angly: fais tudo

Rosny: gosta de trabaiaá mais

Entrevistador: é

Rosny: gosta, muié do Brasil ajuda, lá como Jesus falô, as muié mais fica em casa, cuidá de casa cuidá dos filhos (risos)

Entrevistador: cuidar do marido e dos filhos

Rosny: e o marido no trabáí.... tudo isso lá em casa, só tem que trabaiaá porque minha mae é uma muié forte, até agora (inaudível)

Angly: minha mãe também (choro)

Entrevistador: angly, você pretente trazer seus pais pro Brasil?

Angly: sim, eu quero porque eu so tenho muita dificuldade, dificuldade pra compra visto, é difícil pagar passagem e trazer aqui....

Entrevistador: o visto é caro Angly?

Rosny: 360 dolar

Angly: agora é assim, 360 dolar,.... valol, valol...

Entrev. Quase mil reais mais ou menos

Angly: valol, valol...

Rosny: Oitocentos reais

Angly: non, mil reais

Rosny: mil, mil reais

Angly: mil, mil e poucos reais

Entrev; só o visto, só

Angly: só o visto, a passagem é cinqüinhento mil, não cinco mil, quatro qui..., quatro quinhentos,

Rosny: três mil, depend

Angly: depende, se tem promoção paga mais barato, quando não tem promoção paga mais caro

Entrev. Mais Caro, e ai fica caro pra trazer

Angly: fica caro, porque agora passagem é muito caro.

Entrev. E você Rosny pretende trazer ou não?

Rosny: também já tento pra fazer só tira o visto é muito difícil, difícil porque se eu trabaio tem que compra uma passagem acredito paga parcela só... lá não abaixa, tá valor um pouco, sei se o governo vai fazê mais pra frente senão aquilo (inaudível).. pra ajuda eu mais..

Entrev. Quando vocês estiverem com a associação, nós vamos criar a associação agora, se Deus quiser vai dar tudo certo, amanhã vai dar certo este negocio da associação. Depois que criar a associação, e... como vocês pretender organizar, vocês pretenderm igual o Angly falou, vou comprar uma casa e tal, vocês pensam em fazer isso pra associação também ou não?

Angly: si eu.. eu quero comprar um local, um local para associação, associação... depois, faze casa pra gente que não tem possibilidat pagá aluguel

Entrev. Sim

Angly: é...

Entrev: haitianos, os haitianos que estão vindo pra ca

Angly: porque haitianos que estão vindo pra aqui não tem possibilidade de pagar aluguel porque eles sem emprego se a associação vai ajuda eles e.. não sei, não sei se vai demora dois ou três meses,... né o primeiro dia eles vem aqui, haitianos vai lá, lá.. , vai tem possibilidade.. vai dá possibilidade com eles pra mora um poquito

Entrev: legal, como você veio parar no Brasil angly? O que aconteceu lá que você veio parar no Brasil? Um belo dia você falou vou pro brasil. Porque?

Angly: porque quando eu estava lá, Haiti agola é muito perigoso, fica medo muito, porque tem guerra terremotes, ciclones..

Enyt: tem guerras também?

Angly:tem guerras, política.. política...

Rosny: não é guerra só, o problema é política

Angly: politica sim uma parte política

Entrev; sim

Angly: outra parte oposição, faze guerra mata gente, bandido mata,... coloca

Rosny: se você querê isso outra parte querê isso (inaudível)

Angly: coloca fogo na rua, coloca na carro, é tudo.. eu fiquei medo porque eu vim aqui, aqui é mais tranquilo...

Entrev: E porque o Brasil? Porque o Brasil?

Angly: porque o Brasil, (inaudível)

Entrev: é porque você escolheu o Brasil, você poderia ter escolhido a Argentina, fala Rosny...
Porque você escolheu o Brasil?

Rosny: depois do terremoto lá do Haiti

Entrev: sim

Rosny: ee.. a situação lá tá muit, muit difícil, o Brasil dá uma possibilidade prá haitiano vim aqui, tem que vim aqui prá trabaiá, eu fico lá eu vi (inaudível), o Angly é meu amigo chega aqui manda um poco de dinheiro pro parente dele la serviço é muito difícil não dá pra manda muito eu falo vô, eu vô aqui também , tem um poco eu vim pra cá, vim pra cá achei um serviço trabái.. quero fica aqui, só uma maioria é o problema do terremoto, muito terremoto as veiz tem furacao , ahh... devasta muito as coisas e aqui ajuda...

Entrev: quem falou pra vocês do Brasil?

Rosny: então, o Brasil dá uma possibilidade pro haitiano, eu falo sempre, o governo, governo..

Angly: o governo do Haiti, já assina lá um contrato... com o governo do Brasil

Entrev: ahh, é um visto... é um visto...

Angly: com o governo brasileiro que falicitá os haitianos.....

Entrev: a vi pra cá

Angly: a vir aqui pro Brasil.

Entrev: e ai vices ficaram sabendo...

Rosny: tem outros pais que faz isso tambem

Entrev: vocês ficaram sabendo na escola disso?

Angly: na escola não, assiti na television e radio

Rosny: tem gente que anda muito, passa muito país.. (inaudível)

Angly: ... fala ... fala o governo do Haiti ... tem ummm... da um..... o governo do Brasil dá um possibilidade do ... governo do Haiti trazer haitianos aqui no Brasil e trabaiá, sobrevivê mais ou menos

Rosny: então, você chegou aqui eu ví é bom pra mim, falo vem aqui Angly, vem aqui... ele vem... que na hora que eu chego aqui eu não conheço ninguém, só uma muié lá que está lá no meu cidade que ela vem aqui não conhece ninguém , chega lá em são Paulo, conversa com outro haitiano. Hatiano vem aqui pra isso pra (inaudível) depois fala, Osny vem aqui tem serviço e lá tem trabái, depois fala pros outros vem aqui, vem aqui, agora tem muita gente que vem da mesma cidade que eu, tudo tá aqui trabaiando.

Entrev: que legal, bom isso é muito bom

Rosny: só as muié serviço é..

Entrev: É difícil né... é.. mais eu acho que com a associação vai consegui resolver a situação das mulheres, se elas quiserem mexer com a horta eu acho que vai dar certo.

Rosny: eu acho que espera

Angly: deixa eu te perguntar uma outra coisa. Vocês acham, vocês dois são os caras que mais frequentaram as aulas né, o ano passado inteirinho. Vocês acham que a forma como as aulas estão sendo ministradas ajuda ou dificulta no caso de vocês, por que as aulas são feitas

geralmente vem mais voltada que vocês falem que vocês conversem, o que vocês esperavam das aulas que fossem mais difícil ou que fossem mais fácil?

Rosny: você fala (inaudível)

Entrev: é , .. a forma,.. como a gente dá aula pra vocês dá pra entender?

Angly: a português..

Entrev: é a aula de Português, dá pra entender, tá difícil, tá fácil, o que que vocês acham?

Rosny: prá mim pe fácil porque eu quero aprender ... (telefone toca)

Entrev: deixa eu so entregar este telefone aqui

Entrev. Eu falei que ei ia judiár (risos) ... você acha que é fácil então?

Angly: prá mim nada é difícil, nada pe difícil, só nós precisamos um faculdade , nos precisamos interessante da aula protugues ehh... concentração quando você... você... me ajuda a fala escrever escutá o ouvidô, só prá mim é fácil porque prá mim nada é difícil... pra vce tem umas coisas difícil , pra mim é fácil entendeu

Entrev: sim

Angly: se eu quero aprende eu vou aprende porque poder é querer

Entrev: verdade, querer é poder (risos de todos) querer é poder (risos de todos) isso é verdade

Entrev: gente essa é a Ana nossa diretora , estes são nossos dois amigos haitianos

Ana: tudo bem?

Angly e Rosny: bem.. (inaudível)

Entrev: estou aqui fazendo uma entrevista com eles aqui pra finalizar meu trabalho de mestrado aqui caminhado... meninos quem está no Haiti, a situação financeira de quem está la e difícil a ponto da pessoa passar fome ou não?

Rosny: os brasilelos fala que lá tem gente que morrendo a fome...., todo país tém

Entrev: todo pais tem

Rosny: todo pais tem, lá (ianudível) tem também, só na veldade num é... num éééé... a maioria que está , pra mim num tem que morrer na fome, na minha cidade eu nunca vi isso

Angly: nunca vi, nunca vi não

Rosny: num sei se outra cidade tem, pra mim não, só cada pais que tem poco emprego a vida é mais difícil

Entrev: é mais difícil mesmo, então vocês...

Rosny: se não trabaia, não vai tem dinheiro não vai consegui compra nada só tem que mexer na terra, tem pranta vai vende, troca, pega poco dinheiro, ajuda...

Entrev: a língua portuguesa, vocês aprendendo a língua portuguesa vocês acham que dá a partir daí pra trazer a família depois, é... porque vocês vao ter acesso a uma condição de vida melhor.. falando português vao fazer uma faculdade como vocês mesmo falaram , né.. eee depois vocês conseguem a partir dai trazer a família né, isso seria o objetivo maior, trazer a família para o Brasil.

Angly: é...esse é o objetivo maior

Entre: trazer a família

Angly: é.. então, saudade muito, muito minha família, especialmente minha mãe (choro),

Entrev: a mãe né

Rosny: é.. eu acho que não vai querer vim pra cá (risos)

Entrev: você acha que não?

Rosny: não, a minha mãe não

Entrev: não?

Rosny: só queria que vié pra cá, passa uma vida melhor comigo só ela não querer não

Angly: porque minha mãe mais idade ela não quer trabaiá, só vim aqui, sentá e comê (risos) mas ela não

Rosny: descansar.. (inaudível)

Angly: ela trabaia muito, eu não sei como se diz, as coisas fais lá na rua todo final semana lá na é.. sábado e domingo, um mini mercado como a aonde lá o be... aonde lá... posso compra as coisas, as coisas lá na como se disse eu não sei não todo sábado, todo no final de semana, sábado e domingo

Entrev: sim, conveniência, fica aberta

Angly: como:

Entrev: conveniência

Rosny: conveniência(inaudível)

Angly: no Haiti é igual. É minha mãe foi lá todo dia, é igual, Haiti, e aqui só dois dias, sábado domingo

Rosny: não, é a feia..

Entrev; Ah, você está falando da feira

Rosny: Feira

Angly: a feira , a feira.. leva as coisas e vende tudo, a mãe gosta

Entre: sua mãe gosta

Angly: só se ela vier aqui ela.. lá (não audível)

Entrev: mas se fizer a horta ,né

Rosny: sim, tem pouco .. minha mae vende tudo também , compra na cidade mais barato vai ná

Entrev; e vem pra vender...legal

Ronsy: eles que faz tudo tudo pra mim, escola, estudo , auxilio, pagá faculdade pros otros, ajuda eu a vim pra cá também

Entrev: ai você ajudou

Angly: isso paga tudo

Entrev: isso paga tudo, que legal, que legal, acho que isso é importante, muito importante. Ah, com relação a investimentos, investimentos que vocês fizeram para vir para o Brasil, você gastaram muito para vif pro Brasil?

Rosny: gasta muito..

Angly> A primeira vez é muito, eu gastei trez mil quinhentos dólar

Enterv: dólar?

Angly: é..

Enterv> se fosse hoje dava, 4x3 12 quase quinze mil reais..

Angly: mais,

Entrev: mais de quinze mil reais... e vocês já vieram pra ca com emprego certo ou não? Já tinham emprego quando vieram pra ca?

Angky: do Haiti?

Entrev: sim

Angly: sim

Entrev: já tinha, você já tinha, ..., você também já veio certo

Rosny> já

Entrev: vocês vieram por

Rosny> nnos já trabaia junto,

Rosny: colega no escola junto no Haiti (inaudível)...

Angly: eu já falei com você que eu trabaiava lá na canalização

Entrev: sim

Angly: Era contador cada casa, anda na rua (inaudível)

Entrev: pega conta.. sim você falou pra mim, então vocês trabalharam bastante já, tem muita experiência nisso ai..

Rosny: se eu achar um serviço Angly tem a possibilidade e eu também

Angly: faze um curtume lá

Rosny; faz tempo que nos (inaudível)...

Entrev: vocês sempre estão juntos, que legal... que bom

Rosny: sua pessoa que nois mais conhece aqui no Brasil.. (risos)

Entrevistador: dos haitianos que estão no Brasil vocês dois acho que são os que eu mais tenho amizade, vocês e o Butho, são pessoas que eu respeito e tenho amizade fora ate das coisa que... (inaudível)

Entrev: vou fazer pergunta agora pessoal e vocês não briguem comigo não tá. Vou começar contigo, (para o Rosny) eu quero que você fale pra mim seu nome completo, quantos anos você tem, dia do seu aniversario, que ano você nasceu e o que você acha que pode fazer no Brasil pra melhorar ainda mais a sua vida.

Rosny: meu nome completo é Joseph Jean Rosny, e nois tem 32 ano, dia oito do oito mês de dois mil e dezoito, vai fazer trinta e dois ano...que mais você quer falar...

Entrev: e o que você vai fazer no Brasil o que você acha que pode fazer em um futuro próximo ai?

Rosny: ai, tudo o que eu já eu já falei, faze uma faculdade, pra ter um serviço melhor um salario

meio praa... ajudar mais minha família meu também

Entrev: pra você chegar neste objetivo que você falou o que você esta fazendo hoje?

Rosny: trabaia, trabaia guarda dinheiro pra ajuda, só é difícil porque tem que mandar dinheiro todo mês

Entrev: todo mês, todo mês tem que manda um pouco pra lá

Rosny: para paga a escola e meu irmão, ajuda (inaudível)

Entrev: Agly

Angly> meu nome completo é Angly Surprice, eu tenho trinta e um anos, mês abril vai faze trinta e um ano

Entrev: novinho ainda

Rosny: novinho.. é velho..

Angly: e na futuro eu quero estuda , casá, compra terreno construir uma casa, se pois traze minha familia aui porque saudade muito minha família, então eu quero meu filho nascer eu quero meus filhos nascer aqui também no Brasil pra estuda porque aqui no Brasil da mais possibilidade a todo jòven, a escola não paga, tem faculdade não paga, é muito, muito muito possibilidade.

Entrev: que legal. Meninos, quando vocês chegaram no Brasil vocês tiveram algum tipo de preconceito, discriminação?

Rosny: pra mim nada, nada

Angly: eu so tenho as vezes, as vezes tem gente que fala que o Haiti , como você já falô, tem gente morre de fome, haiti come calango, , comê calando, eu dois vezes tem um amigo fala mal também, dois vezes fala mal, fala mal...

Rosny: pra você ve tem gente que falo e eles acho que um haitiano não sabe mexer num celular não sabe mexer um computador, não sabe mexer num relógio, ... que haitiano não tem educação, não foi na escola,

Angly: pra mim só, eu não gostei quando gente fala Haiti comer sapo, calango, não não gosto não gosto, pra mim é me xingando,

Entrev: isto aqui no Brasil falaram isso?

Angly:sim, aqui no Brasil, fala comigo, haitiano come sapo, come calando.... quando alguns fala assim... (inaudível)

Rosny: só tem pessoas que come..

Entrev: é a china geralmente tem algumas coisas estranhas né, no Brasil tem lugar, tem restaurante que serve rã.

Rosny: lá não come não (inaudível)

Angly: Haiti não (inaudível)

Entrev: ... coisas diferentes exóticas né, coisas exóticas. Que legal meninos vocês querem falar alguma coisa que é importante e que esqueci de perguntar:

Rosny: só pra mim eu quero fala um obrigado pra você

Entrev: eu que agradeço

Rosny: eu conhece, acho que você é um cara, como fala... um muito chato depois .. você é um primeira pessoa que da um possibilidade pra mim pra aprende uma informática, com mais informática deixa assim um obrigado pra você por você da um tempo tudo pra ajuda nos os haitianos daqui acho que você é um cara que tem mais experiência também, você tentou muito na vida, acho que Deus é poderoso pra ajudar você mais pra ajuda os outros que vai vir pra ca.

Entrev. Vocês estão aqui pra ajudar nos e vocês que estão aprendendo agora (só um minutinho) vocês que estão aprendendo agora vocês vão ajudar os outros que estão chegando aqui, quem sabe daqui uns dias vocês estão dando aula de português para os outros, né.

Angly: prá mim, pra mim, você é pai de todos os haitianos, se eu gosto quando um estrangeiro vive lá no terra estrangeira quando amigos dá importance eu gosto, eu não gosto quando (inaudível) se fala ás coisas erradas as coisas feias pra nós, quando você vem aqui nos falamos isso , falando as coisa boa, eu gosto, pra mim você me ajuda muito.

Entrev: eu agradeço muito vocês dois pela ajuda, isso aqui vai me ajudar muito, assim que terminar nós vamos ter uma apresentação disso aqui ai eu vou apresentar pra vocês o que a gente viu o que a gente estudou e em cima do que a gente estudou até hoje já conseguimos fazer o levantamento de muitas informações de muitos dados, eu conversei com o Angly domingo pra trazer os novos haitianos aqui (para o projeto) os que não fazem parte do projeto pra conversar.

Angly> eu já mandei a mensagem pra eles

Por que a intenção nossa e fazer com que todos tenham a mesma oportunidade que vocês estão tendo, e ai com o projeto nós conseguimos fazer com que a Universidade dê suporte pra gente aqui pra poder ensinar vocês, eu sou professor de inglês e ai quando você fala você não da aula de português? Eu estou aprendendo a dar aula de português eu to aprendendo com a universidade. Obrigado meninos, obrigado por ter vindo aqui por aceitar a gente fazer parte da vida de vocês e qualquer coisa que precisar estamos aqui. Mais adiante daqui um ano dois anos quando vocês forem pro Haiti eu quero ir junto.... (Inaudível) vamos lá conhecer o Haiti, combinado...

25:40 minutos

