



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR**  
**NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**KARLA ANDREA CÂNDIDO DA SILVA**

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA IMIGRANTES**  
**HAITIANOS NA CIDADE DE PORTO VELHO – RO**

**Porto Velho- RO**

**2020**

**KARLA ANDREA CÂNDIDO DA SILVA**

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA IMIGRANTES  
HAITIANOS NA CIDADE DE PORTO VELHO – RO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, do Núcleo de Ciências Humanas para conclusão de curso e obtenção do título de Mestre em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

**Orientadora:** Profa. Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral

**Coorientadora:** Profa. Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba

**Linha de Pesquisa:** Formação de Professores

**Porto Velho – RO**

**2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

---

S586e Silva, Karla.

O ensino da Língua Portuguesa para imigrantes haitianos na cidade de Porto Velho - RO / Karla Silva. -- Porto Velho, RO, 2020.

85 f. : il.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amarall

Coorientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1. Ensino do português para imigrantes. 2. Metodologias.  
3. Multiculturalismo. I. Amarall, Nair Ferreira Gurgel do. II. Título.

CDU 316.722

---

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça

CRB 11/905

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos quinze dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte, às quatorze horas e trinta minutos, teve início a sessão de **Defesa** de Dissertação, via Google Meet, com os membros da Banca Examinadora composta pelos professores: Dr<sup>a</sup> Nair Ferreira Gurgel do Amaral (Presidente), Dr<sup>a</sup> Marília Lima Pimentel Cotinguiba (coorientadora), Dr. Geraldo Castro Cotinguiba (membro externo), Dr. Wendel Fiori de Faria (Membro interno), a fim de arguirm **Karla Andrea Cândido da Silva**, acerca da Dissertação intitulada: O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA IMIGRANTES HAITIANOS NA CIDADE DE PORTO VELHO – RO, sob orientação de Nair Ferreira Gurgel do Amaral. Aberta a sessão pela presidente da mesma, a mestranda fez a exposição oral da dissertação e, em seguida, os membros da banca examinadora fizeram suas observações, correções e arguições. Tendo dado as explicações necessárias, **Karla Andrea Cândido da Silva** foi APROVADA na Defesa.

**Recomendações da Banca:**

Organizar a apresentação da metodologia da pesquisa, adequar o formato da escrita em relação as normas da língua portuguesa e agregar as recomendações das bancas.

Porto Velho, 15 de junho de 2020.

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Nair Ferreira Gurgel do Amaral**

(Orientadora/Presidente - PPGE/UNIR)

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Marília Lima Pimentel Cotinguiba**

(Coorientadora - PPGML/UNIR)

**Prof. Dr. Geraldo Castro Cotinguiba**

(Membro Externo – IFRO)

**Prof. Dr. Wendel Fiori de Faria**

(Membro Interno – PPGE/UNIR)

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Rosângela de Fátima Cavalcante França**

(Membro Suplente – PPGE/UNIR)



Documento assinado eletronicamente por **MARILIA LIMA PIMENTEL COTINGUIBA**, Coordenador(a), em 16/06/2020, às 00:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **WENDELL FIORI DE FARIA**, Docente, em 17/06/2020, às 13:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **GERALDO CASTRO COTINGUIBA**, Usuário Externo, em 12/08/2020, às 14:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **NAIR FERREIRA GURGEL DO AMARAL**, Docente, em 20/08/2020, às 17:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.unir.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0438680 e o código CRC 554434E4.

## DEDICATÓRIA

Em primeiro lugar agradeço a Deus por me dar mais uma oportunidade de fazer o que gosto e me dedicar ao conhecimento, agradeço a meus pais Maria Lúcia *in memoriam* e Marculino Cândido, que sempre me apoiaram nos meus sonhos e nas minhas realizações, aos meus filhos Aryane e Henrique Cândido pelo amor e pela abnegação nas minhas ausências, a meu esposo por me apoiar, aos meus irmãos, familiares e amigos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e à minha família que, durante essa caminhada, estiveram me dando forças para continuar meus estudos e a me dedicar a esta pesquisa. Sem eles, não poderia me dedicar e me aprofundar no conhecimento. À minha orientadora Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral e Coorientadora Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba, que generosamente me aceitaram e me acolheram como orientanda. Nessa dupla orientação as duas me ajudaram a delinear e definir os rumos da minha investigação científica, me mostraram novos autores durante as aulas e orientações. Obrigada pelas correções, pelas aulas e por mostrar um mundo multicultural, heterogêneo e onde todos têm visibilidade em suas particularidades. Agradeço aos colegas de Mestrado. Agradeço porque Deus me propiciou ter contato com pessoas tão solícitas e de um vasto conhecimento. Agradeço aos gestores da Universidade Federal de Rondônia, que durante as aulas do mestrado me apoiaram e me liberaram para cursar as disciplinas. Aos professores do Mestrado, por me propiciar novos conhecimentos, pelas aulas e seminários. O meu eterno agradecimento à Prof. Dra. Rosângela França pelas conversas, orientações quanto à minha pesquisa, participação no grupo de pesquisa, a Prof. Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral, Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba, Dr. Clarides Henrich de Barba e Dr. Antônio Carlos Maciel. Aos membros da banca, colegas de Mestrado, professores e estudantes haitianos do Programa de extensão Migração internacional na Amazônia brasileira: linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho/RO, por contribuírem para minha pesquisa e por mostrar que é possível recomeçar em meio a tantas tribulações e sofrimento desse processo migratório.

SILVA, Karla Andrea Cândido da. **O Ensino da Língua Portuguesa para imigrantes Haitianos na Cidade de Porto Velho – RO**. 2020. 85 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2019.

## RESUMO

Esta pesquisa analisa as práticas pedagógicas do ensino do português para os haitianos no Programa de extensão Migração internacional na Amazônia brasileira: linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho/RO. A pesquisa utilizou recortes teóricos do conceito de língua adicional, segunda língua ou língua de acolhimento, fundamentados em Almeida Filho (1992 e 2012), em Bagno (2003), Ançã (2008) e Grosso (2010). Língua como interação social, acolhimento e estudos da migração, baseados em Pellegrino (2003), Bonnici (2009), Louidor (2013), dentre outros autores que exploram a ideia de migração, identidade, cultura e acolhimento do imigrante em suas produções científicas. Para explorar as metodologias usadas nas aulas de português do projeto de extensão, fizemos revisão bibliográfica e usamos questionários e entrevistas em busca de coletar dados e mensurar as percepções de professores e alunos quanto ao processo de ensino e aprendizagem do português. A pesquisa é do tipo qualitativa, identificando as situações, eventos e organização das metodologias utilizadas nas aulas de português para imigrantes haitianos, buscando produzir dados descritivos específicos a uma investigação científica. Para isso, usamos o estudo de caso buscando investigar como o fenômeno da migração e da apropriação do português pelos imigrantes haitianos têm impactado a cultura, a língua e a heterogeneidade desses sujeitos.

Com isso, o objetivo da pesquisa foi analisar como vem ocorrendo o ensino do português no Programa de extensão, sob a perspectiva de inserção social e educacional dos imigrantes haitianos na cidade de Porto Velho. Pontuamos os seguintes objetivos específicos: a - descrever o contexto histórico do processo migratório e ações de acolhimento dos imigrantes haitianos ao chegarem no estado de Rondônia; b – explorar as ações e contextualizar historicamente o processo de implantação e fortalecimento do Programa de extensão Migração internacional na Amazônia brasileira: linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho/RO; c - identificar as contribuições e os fatores limitantes para inserção social e educacional dos imigrantes haitianos na educação pública brasileira e d - identificar as estratégias de planejamento, práticas organizacionais das aulas de português para imigrantes haitianos. Os sujeitos da nossa pesquisa são imigrantes haitianos e professores que participam do Programa de extensão da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, a pesquisa teve início em junho de 2018 e finalizou em fevereiro de 2020. Ao todo, foram entrevistados três professores, alunos imigrantes haitianos, sendo dois do ensino básico do Português; dois do nível intermediário do Português e dois alunos do nível avançado do ensino do Português. Os resultados revelam que o Programa de extensão MIMCAB e as práticas pedagógicas dos professores têm permitido concretizar e efetivar a aprendizagem do ensino da língua portuguesa, a inserção social e laboral desses sujeitos.

**Palavras-chave:** Ensino do português para imigrantes; Metodologias; Multiculturalismo.

SILVA, Karla Andrea Cândido da. Portuguese Language Teaching for Haitian immigrants in the City of Porto Velho - RO. 2020. 85f. Dissertation (Academic Master in Education) - Department of Educational Sciences, Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho, RO, 2019.

## ABSTRACT

This pesquisa analyzes the pedagogical practices of teaching Portuguese to Haitians extension program International migration in the Brazilian Amazon: language and insertion of immigrants in Porto Velho / RO. The research used theoretical excerpts of the concept of additional language or second language or host language based on Almeida Filho (1992 and 2012), Bagno (2003), Ançã (2008) and Grosso (2010). Language as social interaction, reception and studies of migration, based on Pellegrino (2003), Bonnici (2009), Louidor (2013), among other authors who explore the idea of foreign migration, identity, culture and reception immigrants your scientific productions. To explore the methodologies used in the Portuguese classes of the MIMCAB research group, we reviewed the literature and used questionnaires and interviews to collect data and measure teachers 'and students' perceptions of the process of teaching and learning Portuguese. The research is qualitative, identifying situations, events and organization of methodologies used in Portuguese classes for Haitian immigrants, seeking to produce descriptive data specific to a scientific investigation. Thus, the objective of the research was to analyze how the teaching of Portuguese has been taking place in the extension project, from the perspective of social and educational insertion of Haitian immigrants in the city of Porto Velho. We point out the following specific objectives: a - describe the historical context of the migratory process and welcoming actions of Haitian immigrants upon arrival in the state of Rondônia; b - explore the actions and historically contextualize the process of implementation and strengthening of the research Extension Program International migration in the Brazilian Amazon: language and social insertion of immigrants in Porto Velho / RO; c - identify the contributions and limiting factors for the social and educational insertion of Haitian immigrants in the Brazilian public education and d - identify the planning strategies, organizational practices of Portuguese classes for Haitian immigrants. The subjects of our research are Haitian immigrants and teachers who participate in the extension program of the Federal University of Rondônia - UNIR, the survey started in June 2018 and ended in February 2020. In all, three teachers were interviewed, Haitian immigrant students, two from the basic education of Portuguese; two from the intermediate level of Portuguese and two students from the advanced level of Portuguese education. The results reveal that the MIMCAB Extension Program and the teachers' pedagogical practices have allowed the learning of the Portuguese language to be realized and implemented, as well as the social and work insertion of these subjects.

**Keywords:** Teaching Portuguese to immigrants; Methodologies; Multiculturalism.



## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – Autorizações de entrada dos imigrantes haitianos para o Brasil.....	38
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**MIMCAB** Programa de Extensão Migração Internacional na Amazônia Brasileira:  
Linguagem e inserção social de migrantes em Porto Velho/RO.

**OBMIGRON** Observatório das migrações em Rondônia

## SUMÁRIO

<b>SEÇÃO 1. BREVE INTRODUÇÃO .....</b>	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
<b>SEÇÃO 2. ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA.....</b>	<b>15</b>
2.1 PROPOSTA DE PESQUISA .....	15
2.2 MÉTODOS DE ABORDAGEM VERSUS PESQUISA QUALITATIVA.....	18
2.3 ESTUDO DE CASO .....	20
2.4 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	21
2.5 SUJEITOS DA PESQUISA E O LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO .....	23
<b>SEÇÃO 3. A MIGRAÇÃO HAITIANA PARA O BRASIL: DESAFIOS LINGUÍSTICOS .....</b>	<b>25</b>
3.1 BREVE PANORAMA DA IMIGRAÇÃO PARA O BRASIL .....	25
3.2 DESAFIOS LINGUÍSTICOS .....	40
3.3 MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO .....	41
<b>SEÇÃO 4. ENSINO DO PORTUGUÊS PARA IMIGRANTES HAITIANOS.....</b>	<b>44</b>
4.1 PROGRAMA DE EXTENSÃO MIMCAB .....	44
4.2 METODOLOGIAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA, LÍNGUA ADICIONAL E LÍNGUA DE ACOLHIMENTO .....	50
4.3 MIGRAÇÃO HAITIANA E A LÍNGUA PORTUGUESA .....	55
4.4 ENSINO DO PORTUGUÊS PARA IMIGRANTES HAITIANOS NA CIDADE DE PORTO VELHO: PERCEPÇÕES E METODOLOGIAS .....	61
4.4.1 PERFIL DOS PROFESSORES E ESTUDANTES: .....	62
4.4.2 METODOLOGIAS: PROCESSO E PERCEPÇÕES.....	63
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS: .....</b>	<b>79</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>85</b>

## SEÇÃO 1. BREVE INTRODUÇÃO

Esta dissertação analisa as práticas pedagógicas e as percepções de alguns alunos e professores participantes do Programa de Extensão Migração Internacional na Amazônia Brasileira: Linguagem e inserção social de migrantes em Porto Velho/RO. O Brasil, desde 2010 até os dias atuais, vive um fluxo migratório de imigrantes e refugiados de diversas nacionalidades, sendo que optamos por pesquisar um grupo de haitianos que chegou ao Brasil entre 2010 e 2019.

Essa mobilidade tem características bem distintas, como apresentado nas entrevistas e questionários realizados. A grande demanda de imigrantes que chegou ao Brasil era composta de homens na idade entre 18 e 40 anos, estes foram afetados diretamente e indiretamente pelo terremoto vivenciado por parte da capital do Haiti e cidades vizinhas. Para HANDERSON (2015, p.49):

No entanto, independentemente de o terremoto ter sido ou não a razão da vinda de boa parte deles para o Brasil, é evidente que uma tragédia da dimensão como foi, teve impacto na vida das pessoas e pode ter precipitado a decisão de sair e impedido os planos de outros afetados que pensavam migrar e não puderam fazê-lo. Mas, também é importante salientar que a mobilidade é um fenômeno antigo e estrutural entre os haitianos.

Boa parte destes imigrantes vieram para o Brasil para trabalhar e em busca de uma vida melhor, pois o Haiti estava devastado após o terremoto. Nas migrações, no período de 2014 a 2019, percebemos a partir dos relatos dos entrevistados, que os imigrantes haitianos vinham para o Brasil, não só pela oportunidade de trabalho, mas as migrações aconteciam, também, para conhecer o país, a cultura e para prosseguirem em seus estudos.

O português como segunda língua, língua adicional ou língua de acolhimento é objeto de estudo de muitos pesquisadores na área da linguística e instituições de ensino que buscam integrar os inúmeros imigrantes e refugiados que têm se instalado e pedido visto de permanência no Brasil.

Com o aumento de imigrantes, refugiados e estrangeiros<sup>1</sup> que vêm a trabalho

---

<sup>1</sup> O termo estrangeiro está relacionado aos primeiros estudantes de outros países que vinham estudar no Brasil, mas este termo caiu em desuso, já que “estrangeiros são os que permanecem fora do grupo, significa automaticamente segregação (em latim *segregare*, separar do rebanho)”, negar a própria condição humana ao outro (KOLTAL, 1998, p.37).

ou para estudar no Brasil, surgem inúmeros cursos de Português para atender esse público-alvo, primeiro em instituições fora do país e posteriormente em instituições brasileiras. “Nos anos 60, ocorre o ciclo efervescente de criações de cursos universitários de Português em universidades dos Estados Unidos do qual o livro *Modern Portuguese* é talvez o melhor símbolo (ALMEIDA-FILHO, 2012, p. 726)”.

Entre a década de 1970 a 1980, os primeiros cursos na área de português para estrangeiros surgiram no Brasil, estes eram voltados a pessoas que vinham a serviço ou estudo no Brasil, “a década seguinte assiste à criação de cursos de PLE para estrangeiros na USP e na UNICAMP, no ano de 1976”, “no entanto, é no final da segunda metade da década de 80 que aparece a primeira de uma série de coletâneas de artigos sobre o ensino de PLE (ALMEIDA-FILHO, 2012, p. 726)”

Atualmente os cursos de Português para imigrantes<sup>2</sup> e refugiados<sup>3</sup> “é possível afirmar que estão presentes em todas as regiões do Brasil, destacando as regiões sul e sudeste por apresentarem um número maior destes cursos (Cotinguiba, Silva, Cotinguiba, 2019, p. 162)”.

O ensino de Língua Portuguesa passou então a ganhar destaque não só para trabalhadores e estudantes estrangeiros, mas cresceu a demanda do ensino do português para imigrantes e refugiados, o que tem se desdobrado em inúmeras pesquisas a respeito das metodologias e formação de professores para atuarem nessa área.

Essa demanda do ensino de português tem se intensificado através da ação de igrejas, grupos de pesquisa e ONGS, um desses cursos é o Programa de Extensão Migração Internacional na Amazônia Brasileira: Linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho, que teve o início de suas atividades em 2011. Inicialmente era um projeto de extensão universitária e a partir de 2019 tornou-se um programa.

De tal modo, pesquisar sobre o ensino do português para imigrantes haitianos em Porto Velho/RO, surge a partir do contato com o programa de extensão desde 2014, quando ingressei no Mestrado em Estudos Literários na UNIR/Rondônia, onde fui professora colaboradora nas aulas de Português e Literatura. Dessa forma,

---

<sup>2</sup> Os **migrantes** escolhem se deslocar não por causa de uma ameaça direta de perseguição ou morte, mas principalmente para melhorar sua vida em busca de trabalho ou educação, por reunião familiar ou por outras razões.

<sup>3</sup> Os **refugiados** são pessoas que escaparam de conflitos armados ou perseguições. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>

pudemos observar as práticas pedagógicas dos professores participantes do grupo e ter contato com os alunos imigrantes haitianos.

Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar as práticas pedagógicas e as percepções de alguns alunos e professores participantes do programa de extensão, sob a perspectiva de inserção social e educacional dos imigrantes haitianos na cidade de Porto Velho.

Nessa perspectiva, o problema inicial é verificar como as metodologias usadas no ensino do português para imigrantes em Porto Velho, têm contribuído para o ensino do português para os imigrantes haitianos, participantes deste programa.

Diante de tal indagação, pontuamos os seguintes objetivos específicos: a - descrever o contexto histórico do processo migratório e ações de acolhimento dos imigrantes haitianos ao chegarem ao Estado de Rondônia; b – explorar as ações e contextualizar historicamente o processo de implantação e fortalecimento do projeto de extensão na cidade de Porto Velho/RO; c - identificar as contribuições e os fatores limitantes para inserção social e educacional dos imigrantes haitianos na educação pública brasileira e d - identificar as estratégias de planejamento, práticas organizacionais das aulas de português para imigrantes haitianos.

Revisitamos autores e pesquisadores que já desenvolveram pesquisas na área do ensino do português como segunda língua, língua adicional e língua de acolhimento. Para isso, usamos livros, dissertações e teses disponíveis na Universidade Federal de Rondônia e de outras instituições públicas de ensino.

O delineamento do referencial teórico para desenvolver a pesquisa respalda-se, inicialmente em Almeida Filho (1992 e 2012), em Bagno (2003), Ançã (2008) e Grosso (2010) que trabalham o português como segunda língua, língua adicional e língua de acolhimento, destacando em suas pesquisas o planejamento, a elaboração de materiais e projetos voltados para ensinar português aos imigrantes.

No debate a despeito da língua como forma de interação social e acolhimento, nos respaldamos em Pellegrino (2003), Bonnici (2009), Luidor (2013), dentre outros autores que exploram a ideia de migração, identidade, cultura e acolhimento do estrangeiro em suas produções científicas.

O primeiro passo para o delineamento da nossa pesquisa foi definirmos quem seriam seus participantes, quais pontos abordaríamos e o que já tinha sido escrito a respeito da temática.

Após esse levantamento de procedimentos metodológicos, começamos a

elaborar os questionários e entrevistas. Os questionários dividem-se em: Estudantes 1) dificuldades vivenciadas no processo de migração, a discriminação, a acolhida e apropriação de uma nova língua; pontos positivos e negativos da migração e fatores que influenciam na aprendizagem de uma nova língua; Professores 2) o uso da língua, as variedades linguísticas, o conceito de cultura, diversidade cultural e linguística, aspectos da cultura haitiana, as dificuldades encontradas no ensino do português para imigrantes haitianos, quais os preconceitos linguísticos ou culturais eles percebem que seus estudantes vêm sofrendo nesse processo de acolhida e como eles definem o multiculturalismo.

A pesquisa caracteriza-se do tipo qualitativa identificando as situações, eventos e organização das metodologias utilizadas nas aulas de português para imigrantes haitianos, buscando produzir dados descritivos específicos a uma investigação científica. Para Bodgan e Biklen (2003, p. 53):

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa pauta-se na observação do *lócus* de investigação, nas respostas dos sujeitos da pesquisa e na observação do pesquisador quanto aos dados que estão implícitos, que vão delineando a pesquisa e vão suscitando novos olhares e novas categorias ou elementos que agregarão novos entendimentos a respeito do objeto estudado.

Para isso, usamos o estudo de caso de natureza etnográfica, buscando investigar como o fenômeno da migração e da apropriação do português pelos imigrantes haitianos têm impactado a cultura, a língua e a heterogeneidade desses sujeitos que participam do Programa de Extensão Migração Internacional na Amazônia Brasileira: Linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho.

Para compreendermos e situarmos os processos de migração e implantação do projeto de extensão, fizemos entrevistas piloto com seis imigrantes haitianos, com três professores e com a coordenadora do projeto. Na revisão da literatura a respeito de nosso objeto de estudo, este levantamento nos direcionou à exploração alguns questionamentos que se dividiram em introdução e 4 seções.

Na introdução apresentamos parte do referencial teórico, metodológico e a

divisão das seções.

Na seção 2, apresentamos o percurso metodológico usado para chegarmos aos dados e informações apresentadas ao longo da pesquisa, na qual abordamos o ensino da Língua Portuguesa para imigrantes haitianos em Porto Velho. Desta forma, explicitamos o tipo de pesquisa, quais instrumentos e as técnicas que usamos durante seu desenvolvimento, bem como os sujeitos, o *lócus* e as informações pertinentes para que o trabalho seja melhor compreendido pelos leitores desta dissertação.

Exploramos o estudo de caso aliado à pesquisa de campo, para compreendermos como e de que forma se processam alguns fenômenos no grupo estudado, tais como: a visão que esses imigrantes têm dos métodos usados no ensino de Língua Portuguesa; quais dificuldades encontradas na compreensão de certas palavras desta língua e demais questionamentos que surgiram a partir das entrevistas e questionários feitos com os participantes da pesquisa.

Na seção 3, apresentamos um breve panorama da imigração haitiana para Rondônia, destacando as primeiras migrações para o estado desde a colonização do Brasil até os dias atuais, fazendo um comparativo entre os fatores que influenciaram as migrações para essa região. Para entendermos mais sobre esses processos, em específico na cidade de Porto Velho, apresentamos uma contextualização histórica e cronológica a respeito da criação do estado e da cidade, apresentando fatores econômicos, sociais e políticos que desencadearam essa migração de trabalhadores e imigrantes nos últimos anos.

Na seção 4, apresentamos o Programa de Extensão Migração Internacional na Amazônia Brasileira: Linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho, sua implantação e ações. Exploramos o processo de imigração haitiana para o Brasil e Rondônia, bem como, o ensino do português e as metodologias utilizadas no programa.

Nessa última seção, definimos como desdobramentos da nossa pesquisa os seguintes pontos: a – perfil dos professores e estudantes; b – metodologias; c – percepções dos imigrantes haitianos quanto à aprendizagem de uma segunda língua, língua adicional e língua de acolhimento.



## SEÇÃO 2. ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico usado para chegarmos aos dados e informações apresentadas ao longo da pesquisa, na qual abordamos o Ensino da Língua Portuguesa para imigrantes haitianos em Porto Velho. Desta forma, explicitamos o tipo de pesquisa, quais instrumentos e as técnicas utilizadas, bem como os sujeitos, o *lôcus* e as informações pertinentes para que o trabalho seja melhor compreendido pelos leitores desta dissertação.

### 2.1 PROPOSTA DE PESQUISA

Esta pesquisa pauta-se numa abordagem qualitativa, porque assim, tem condições de produzir dados descritivos específicos a uma investigação, partindo de um estudo de caso realizado no Programa de Extensão Migração Internacional na Amazônia Brasileira: Linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho. Para Bodgan e Biklen (2003, p. 48):

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e registros oficiais.

Considera-se, assim, que enquanto pesquisadores, agimos diretamente na situação estudada, observando os dados, as narrativas e o olhar dos sujeitos participantes da pesquisa, que nos dão pistas para entendermos e respondermos as hipóteses iniciais da nossa investigação.

Para Triviños (1987, p. 131):

Em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário. Por exemplo: a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. Esta circunstância apresenta-se porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho que, como as metas, têm sido previamente estabelecidos. As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e

surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos. Desta maneira, o pesquisador tem a obrigação, se não quer sofrer frustrações, de estar preparado para mudar suas expectativas frente a seu estudo. O denominado "relatório final" da pesquisa quantitativa naturalmente que existe na pesquisa qualitativa, mas ele se vai constituindo através do desenvolvimento de todo o estudo e não é exclusivamente resultado de uma análise última dos dados.

O autor pontua que não são somente a coleta e análise dos dados que nos levarão a responder as questões que estão implícitas numa pesquisa. É necessário um olhar mais aprofundado, recolher informações, realizar entrevistas formais para que possamos compreender como determinados acontecimentos surgem e como esses fenômenos se processam em determinado grupo estudado. Isso nos instiga a sistematizarmos nossas observações iniciais, que muitas vezes são pautadas no conhecimento empírico acerca do grupo pesquisado.

Para que possamos diminuir esse distanciamento entre conhecimento empírico e conhecimento científico, é necessário que lancemos mão de métodos e técnicas capazes de nos fornecer respostas às questões que são postas ao longo da pesquisa. Para isso, usamos o estudo de caso, a fim de suscitar reflexões, análises e mensuração dos dados apresentados nas entrevistas e questionários, associando essas percepções iniciais com os conhecimentos produzidos por autores que pesquisam e escrevem sobre o ensino da Língua Portuguesa para imigrantes.

A escolha do estudo de caso parte da necessidade de investigar como vem ocorrendo o ensino da Língua Portuguesa para imigrantes haitianos que participam do Programa de Extensão Migração Internacional na Amazônia Brasileira: Linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho, o qual está vinculado à Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

O estudo de caso vai explorar uma situação real, de forma que seja contextualizado o tempo, o lugar e como os conhecimentos se desenvolvem nesse espaço (Chizzoti, 2006). Diante de tais observações, é que nos propomos a analisar não só o espaço onde essas aprendizagens ocorrem, mas em que contexto social elas se processam.

Com isso, analisamos as metodologias usadas com os sujeitos participantes do programa de extensão, o que os motivou a virem e se instalarem no Brasil. Para isso, utilizaremos instrumentos de pesquisa tais como: questionários, entrevistas

semiestruturadas e observação da atuação dos professores que ministram as aulas de português nesse programa de extensão.

A pesquisa qualitativa através do estudo de caso e de natureza etnográfica nos permite identificar as características dos sujeitos da pesquisa, das situações que a permeiam, os eventos e organizações que podem sofrer alterações ao longo de seu desenvolvimento, percebendo assim o que perpassa o mundo dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Assim, a pesquisa não se torna algo fechado e estático, podendo sofrer alterações de acordo com o desenrolar dos dados apresentados. Com isto, é preciso que o pesquisador esteja atento aos conhecimentos e percepções que os sujeitos da pesquisa possuem a respeito da temática abordada na pesquisa de campo, para que possa compreender o que está no plano do conhecimento sistematizado e o que está pautado no conhecimento usual.

Supomos, assim, que o conhecimento de mundo, do dia a dia de determinado sujeito está principalmente pautado nas suas experiências de vida, nas observações que ele faz de determinados acontecimentos que lhe são repassados através do conhecimento não sistematizado ou das relações que partilha com outros sujeitos da sociedade em que está inserido.

Pode-se considerar, então, que esse conhecimento comum pode ser contrário ou coadunar com o conhecimento científico. Sendo que este ora se pauta na captação de um fenômeno real, exato, obtido a partir da investigação minuciosa de fatos, ora se pauta nas causas que levaram determinado acontecimento a se processar de determinada forma ou os fatores que influenciaram que determinado fenômeno acontecesse de forma adversa ou usual.

Diante de tais considerações, percebemos que o conhecimento usual e o conhecimento científico possuem características distintas e permeiam campos bem diferenciados, processando-se, um de forma objetiva e sistemática e o outro campo de forma subjetiva baseando-se mais no senso comum.

Compreende-se, assim, que ao se lançar no universo de uma pesquisa, o pesquisador pretende produzir um conhecimento científico considerando os fatores do conhecimento cotidiano ou usual, para a partir desses fatores mensurar os métodos e técnicas adequados para analisar esses dados e chegar a um resultado que cumpra os requisitos necessários para ser considerado um conhecimento sistematizado e comprovável.

## 2.2 MÉTODOS DE ABORDAGEM VERSUS PESQUISA QUALITATIVA

O método se constitui como o percurso, o modo de pensar e a forma como abstraímos certos fenômenos. Podemos dizer que é um emaranhado de processos mentais que empregaremos para constituirmos e darmos um caráter científico à nossa pesquisa.

É a partir do método que nós, enquanto pesquisadores, estabeleceremos uma separação entre o que está pautado no conhecimento usual e o que está pautado no conhecimento científico, permitindo assim, que nossas observações dos fatos da natureza e da sociedade que nos rodeiam, possam ser mensurados e abstraídos quanto ao alcance que a amostragem e a pesquisa alcançarão.

Para Galliano (1986, p. 13): [...] o método é um conjunto de etapas ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar um determinado fim.

Todavia, é preciso que o pesquisador esteja atento a como irá tratar os fatos e dados pertinentes à sua pesquisa, para que só assim possa lhe dar validade e um caráter científico.

Dentre os métodos mais abordados destacamos três:

1- Método dedutivo: tem como precursor René Descartes que nos apresenta o método partindo do geral a partir da Matemática, analisando e sistematizando o raciocínio dedutivo para então chegar a uma observação mais detalhada e particularizada de determinado fenômeno.

Para Prodanov (2013, p. 27):

Método proposto pelos racionalistas Descartes, Spinoza e Leibniz pressupõe que só a razão é capaz de levar ao conhecimento verdadeiro. O raciocínio dedutivo tem como objetivo de explicar o conteúdo das premissas. Por intermédio de uma cadeia de raciocínio em ordem descendente, de análise do geral para o particular, chega a uma conclusão.

Assim, percebemos que o método dedutivo parte de princípios lógicos tidos como verdadeiros, comprovados cientificamente e indiscutíveis, cuja validade não é posta em dúvida.

2- Método Indutivo: tem como precursores Francis Bacon, e para ele o conhecimento científico é que dá veracidade aos fatos que são experienciados a partir

de princípios pré-estabelecidos. Considera que o conhecimento científico serve para que o homem aja sobre a natureza, tendo pleno domínio dos fenômenos.

Recorremos novamente a Prodanov (2013, p. 29):

Nesse método, partimos da observação de fatos ou fenômenos cujas causas desejamos conhecer. A seguir, procuramos compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. Por fim, procedemos à generalização, com base na relação verificada entre os fatos ou fenômenos.

Percebemos, então, que o método indutivo parte de uma premissa mais particular e mais detalhada do fenômeno para se chegar a uma premissa mais ampla e mais generalizada, a partir das observações dos fenômenos na sua realidade mensurada.

3- Método hipotético-dedutivo: tem como precursor Karl Popper. O método parte da observação dos conhecimentos disponíveis que explicam determinado fenômeno, surgindo assim o problema. A partir desse problema é que são formuladas hipóteses e essas são testadas podendo ser comprovadas ou refutadas.

Nesta pesquisa, exploramos o método hipotético-dedutivo, pois partimos das hipóteses levantadas referente às metodologias usadas no ensino da Língua Portuguesa, que é algo mais abrangente, para partirmos ao ensino de Língua Portuguesa no locus da pesquisa, que é algo mais particular, pois envolve uma amostragem de determinado grupo estudado.

De acordo com Prodanov (2013, p. 32);

O método hipotético-dedutivo inicia-se com um problema ou uma lacuna no conhecimento científico, passando pela formulação de hipóteses e por um processo de inferência dedutiva, o qual testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela referida hipótese.

Compreende-se então, que a pesquisa com a abordagem hipotético-dedutiva se constituirá a partir da formulação de determinado problema, identificando elementos pertinentes na formulação de hipóteses que auxiliarão o pesquisador para mensurar através de testes e experimentos específicos elementos que possam comprovar ou refutar as hipóteses levantadas no início da pesquisa.

Diante de tais abordagens, a pesquisa qualitativa pode ser considerada como uma estreita relação entre natureza e o sujeito da pesquisa, numa relação entre a objetividade e a subjetividade do mundo e do sujeito. Isso exige que o pesquisador observe os fenômenos no seu *locus* de investigação, interprete esses fenômenos,

measure a relevância dos fatos observados e aplique as teorias e técnicas necessárias para dar validade à sua pesquisa.

Ainda segundo Prodanov (2013, p.170):

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta os dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Desta forma, o pesquisador poderá comparar os fatos, compreender porque determinados fenômenos se processam dessa ou daquela forma, poderá confirmar ou pontuar quais fatos não são verdadeiros e que fatores contribuíram ou influenciaram para que a pesquisa tivesse chegado a determinado resultado.

Partindo desse pressuposto, analisamos os dados e fatos apresentados nas entrevistas e nas observações em sala de aula, pautados num estudo aprofundado dos teóricos que versam sobre o ensino do português para imigrantes e nas experiências de professores e alunos do programa de extensão.

### 2.3 ESTUDO DE CASO

Nesta pesquisa optamos por usar o estudo de caso, pois surge de um desejo de compreender “como” e “porque” se processam alguns fenômenos na sociedade estudada durante a pesquisa de campo. Por isso, o estudo nos permite revisitar o que já foi escrito, publicado ou pesquisado concernente à temática abordada.

Ao delimitarmos nossa pesquisa como estudo de caso, será permitido criar ferramentas de pesquisa e de análise de dados para que possamos gerar um novo conhecimento a respeito do nosso objeto.

Para Ludke e André (1986, p. 17), o estudo de caso está relacionado a algo simples e específico, mas pode ser algo complexo e abstrato dependendo da situação, do andamento, dos rumos e da forma como a pesquisa se delimita. Conforme os autores:

[...] o interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidente certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, eu tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Diante de tais considerações, percebemos que o estudo de caso se constitui como uma narração de fatos, fenômenos e acontecimentos de determinado recorte da sociedade pesquisada. Tais fatos podem remeter a momentos presentes ou passados e ganha *corpus* através de inúmeras provas, relatos, fatos, documentos e entrevistas, bem como arquivos públicos ou privados que comprovem a veracidade dos fatos estudados.

Nesta mesma linha de raciocínio, Chizzotti (2006, p. 102-103) destaca que:

O desenvolvimento do estudo de caso supõe 3 fases:

A - a seleção e delimitação do caso.

A seleção e delimitação do caso são decisivas para análise da situação estudada. O caso deve ser uma referência significativa.

B – o trabalho de campo.

O trabalho de campo visa reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações. A coleta de informações em campo pode exigir negociações prévias para aceder a dados que dependem de anuência de hierarquias rígidas ou da cooperação das pessoas informantes. As informações são documentadas, abrangendo qualquer tipo de informação disponível, escrita, oral, gravada, filmada que se preste para fundamentar o relatório do caso que será, por sua vez, objeto de análise crítica pelos informantes ou qualquer interessado.

C – a organização e redação do relatório.

A posse do volume substantivo de documentos, rascunhos, notas de observação, transcrições, estatísticas, etc, coligidos em campo, devem ser reduzidos ou indexados segundo critérios pré-definidos a fim de que se constituam em dados que comprovem as descrições e análises do caso.

O relatório poderá ter um estilo narrativo, descritivo, analítico, ser ilustrado ou não, filmado, fotografado ou representado. Seu objetivo é apresentar os múltiplos aspectos que envolvem um problema, mostrar sua relevância, situá-lo no contexto em que acontece e indicar as possibilidades de ação para modificá-lo”.

Pressupõe-se, desse modo, que as características fundamentais para um estudo de caso pautam-se em: a- que o estudo de caso seja algo novo a respeito do que já se tem pesquisado ao assunto de sua pesquisa; b- dá ênfase nos fenômenos que se processam em determinado contexto, tempo e espaço de amostragem; c- apresenta relatos e pontos de vista contrários ou favoráveis e d- apresente hipóteses levantadas no decorrer do estudo, de maneira que se possa chegar a uma pesquisa mais aprofundada, particularizada e específica.

## 2.4 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica não se pauta apenas em pesquisar ou escrever o que já foi dito sobre nosso objeto de pesquisa. Ela nos permite revisitar o que está posto sobre determinado assunto de maneira que possamos corroborar, nos contrapor ou criarmos um novo conhecimento a partir de nossa pesquisa.

Para Triviños (1987, p. 10):

O processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra, lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser ainda investigado, etc. Ao mesmo tempo, irá avaliando seus recursos humanos e materiais, as possibilidades de realização de seu trabalho, a utilidade que os resultados alcançados podem emprestar a determinada área do saber e da ação.

Dessa maneira, a pesquisa bibliográfica permite que o pesquisador faça interligações com o objeto de estudo e outros assuntos pertinentes à temática. Com isso, traz para o pesquisador uma nova visão sobre o assunto e traz a base para desenvolver seu problema inicial e sua pesquisa numa visão mais detalhada de seu campo de análise.

Essa etapa da pesquisa se ampara num diálogo entre autores que versam sobre o mesmo assunto, autores que escrevem sobre assuntos relevantes para sua pesquisa, os objetivos, hipótese, o pesquisador e o objeto de estudo. Esse diálogo entre os elementos de uma pesquisa possibilita evidenciar ou contestar a hipótese inicial de seu estudo.

É, portanto, um trabalho detalhado do pesquisador que fará um recorte cronológico, buscando delimitar o que é pertinente à sua pesquisa, os objetivos, as hipóteses, bem como, quais outras temáticas poderão ser abordadas a partir do assunto pesquisado e se é viável se aprofundar ou não em outros campos. Caso contrário, é possível que o pesquisador não consiga terminar sua pesquisa em tempo hábil.

Para Chizzotti (2006, p. 18):

São os objetivos e fins da pesquisa que determinam quais e que tipos de informações e documentações convém reunir. Sem essa delimitação prévia o pesquisador pode se perder em exaustivos esforços, recolher um volume excessivo de informações e permanecer incapaz de extrair dados de eu precisa. A delimitação é o critério fundamental para um levantamento consistente dos documentos relevantes e para a seleção de informações fontes disponíveis. Poupa



buscas desnecessárias e tempo de trabalho, restringe o volume de dados e mantém o pesquisador no fio condutor da sua pesquisa.

Diante disso, entendemos que é através de livros, teses, dissertações, legislações e artigos que exploram o assunto que o pesquisador está pesquisando, é que vamos construindo o arcabouço teórico de nossa pesquisa, permitindo assim, que análises sejam ratificadas, que certos conceitos sejam construídos ou desconstruídos a partir da análise de dados e do que já tem escrito e comprovado a respeito do objeto de estudo da pesquisa.

## 2.5 SUJEITOS DA PESQUISA E O LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO

Os sujeitos da nossa pesquisa são imigrantes haitianos e professores que participam do Programa de Extensão Migração Internacional na Amazônia Brasileira: Linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, sob a coordenação da professora Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba, localizado na cidade de Porto Velho, em Rondônia, com aulas de português a este público, aos sábados, à noite, na Escola de Ensino Fundamental e Médio 21 de abril.

Ao todo, foram entrevistados três professores que ministram aulas de português para estes imigrantes haitianos, sendo: um professor atuando no nível básico do curso de Português; um professor ministrando aula para o nível intermediário e um professor ministrando aula para o nível avançado.

Outro grupo entrevistado é formado por seis alunos imigrantes haitianos que têm aula de português no referido projeto de pesquisa, sendo: dois do nível básico do Português (que conhecem pouco sobre a língua estudada, com poucos meses de residência no Brasil); dois do nível intermediário (para imigrantes haitianos entre 6 meses e 2 anos morando no Brasil, que conseguem já se comunicar e já possuem relativo conhecimento da língua estudada) e dois alunos do nível avançado (que falam com propriedade a língua estudada, já estão cursando nível superior e moram há mais de dois anos no Brasil).

Feita essa divisão dos grupos pesquisados, começamos a obter informações sobre eles a partir da análise dos questionários propostos e da observação em sala de aula dos sujeitos da pesquisa. Isso nos permitiu compreender a visão e as experiências de vida e de educação formal que esses alunos possuem. Enquanto

pesquisadores, buscamos retratar o mais fidedigno possível o cotidiano desses sujeitos, buscando contextualizar parte de sua bagagem de vida e cultural vivenciadas nesse contexto de migração.

Apesar de esses sujeitos estarem matriculados em outras instituições de ensino, onde complementam o Ensino Médio ou cursam algum curso superior, nosso foco da pesquisa foi basicamente como estão ocorrendo as aulas de português no programa de extensão para estes imigrantes haitianos.

Para Chizzotti (2006, p. 81):

O pesquisador não se transforma em mero relator passivo: sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mais construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência.

Com isso, analisamos a prática dos professores ministrantes das aulas de português para os imigrantes haitianos participantes do projeto de extensão, bem como aos alunos e a partir dessa análise e dos questionários propostos fomos registrando questões relevantes pertinentes ao nosso objeto de pesquisa e outros dados que nos levaram a certos questionamentos no decorrer da pesquisa, que serão apresentados na análise dos dados na seção 4.

Para entendermos um pouco mais sobre os sujeitos da pesquisa e o *lôcus* de análise, na próxima seção abordaremos a migração haitiana para o Brasil, pontuando as causas e efeitos da vinda desses imigrantes.

### SEÇÃO 3. A MIGRAÇÃO HAITIANA PARA O BRASIL: DESAFIOS LINGUÍSTICOS

Nesta seção, apresentamos um breve panorama da imigração haitiana para Rondônia, destacando as primeiras migrações para o estado, desde a década de 1970 até os dias atuais, para fazermos um comparativo entre os fatores que influenciaram as migrações para essa região. Para entendermos mais sobre esses processos de migrações para o Estado de Rondônia, em específico para a cidade de Porto Velho, apresentamos uma contextualização histórica e cronológica atinente à criação do estado e da cidade, expondo fatores econômicos, sociais e políticos que desencadearam essa migração de trabalhadores e imigrantes nos últimos anos.

#### 3.1 BREVE PANORAMA DA IMIGRAÇÃO PARA O BRASIL

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>4</sup>, toda pessoa pode deixar seu país e mudar sua nacionalidade. Em uma época em que as pessoas migram para outros países em busca de emprego, em situações de vulnerabilidade e para conhecer novas culturas, o fluxo migratório é algo muito recorrente em diversos países da América Latina, principalmente no Brasil, por possuir algumas fronteiras terrestres com países como Bolívia, Paraguai, Venezuela, dentre outros. Para Pellegrino (2003, p. 08) esse processo de migração atual traz novas nuances e novos desafios de integração dos povos imigrantes com os povos desses países em que são acolhidos:

Además, los migrantes de las últimas décadas no llegan a territorios vacíos ni a naciones nuevas en proceso de consolidación —como sucedió con la emigración europea del siglo XIX— sino que se incorporan a sociedades fuertemente estructuradas, lo que implica dificultades adicionales en el proceso de integración.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. Disponível em <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>, acesso em 10 de setembro de 2019.

<sup>5</sup> Além disso, os migrantes das últimas décadas não alcançam territórios vazios ou novas nações no processo de consolidação - como aconteceu com a emigração europeia do século XIX - mas incorporada nas sociedades fortemente estruturadas, o que implica dificuldades adicionais no processo de integração (Tradução nossa).

O autor pontua que agora as migrações têm uma nova configuração, esses sujeitos migrantes não estão em busca de uma terra para colonizar, estes buscam condições melhores de vida, trabalho e educação, como ficou visível nas entrevistas do grupo pesquisado. Essa mobilidade dos imigrantes em busca de trabalho, para fugirem de guerras e desastres naturais tornou-se algo constante nos últimos anos.

Sabemos que as revoltas e revides contra a colonização e dominação de outros povos custou muito caro ao povo haitiano. Isso desestabilizou a cultura e a economia do país de tal forma, que ficou impossível os haitianos negociarem bens, serviços ou produtos com outros países. Dessa forma, esse povo passou a ver a migração como um processo natural e uma forma de conseguir manter seus familiares através do trabalho em outros países.

Soares (2016, p. 21) destaca que:

O desejo de liberdade, de se tornarem livres da opressão, leva o povo haitiano a buscar na revolta um meio de se libertar do colonizador. Entretanto, essa falsa ideia de liberdade traz outras formas de opressões para o país, como por exemplo, as ditaduras impostas e embargos dos produtos produzidos por Saint Domingue.

Compreende-se, assim, que o processo de migração de haitianos por diversos países é algo muito recorrente, está ligado às ditaduras vivenciadas por este povo, as questões políticas, embargos econômicos, as invasões de tropas estrangeiras e a desastres ambientais.

Até os dias atuais, o país é vulnerabilizado por suas condições sociais, por sua raça e suas crenças. Para Luidor (2013, p. 31):

Não bastaram as campanhas terroristas de “anti superstição” (que eram como cruzadas) promovidas em 1845, 1869, 1896, 1915 e 1942 no Haiti pela igreja católica e os diferentes governos haitianos para erradicarem o vodu, junto com seus sacerdotes, sacerdotisas e seus praticantes. Além disso, tem havido um intenso processo de estigmatizado e satanização do vodu, que contribui para falsear o que é verdadeiramente e o que representa para identidade e a história dos haitianos. Reiteramos, contudo, que a tragédia provocada no Haiti pelo terremoto de 12 de janeiro de 2010 tem causas históricas e não sobrenaturais. São causas relacionadas principalmente com a vulnerabilidade social do País historicamente produzida.

O terremoto vivenciado pelo Haiti em 2010 teve proporções alarmantes devido à deterioração do meio ambiente, sofridas no decorrer das invasões coloniais dos espanhóis e franceses entre as décadas de 1840 a 1940 (Luidor, 2013), bem como

ao longo dos processos de colonização do país. O que acaba por deixar seus habitantes mais vulnerabilizados e dependentes de uma migração constante para outros países, em busca de uma melhor qualidade de vida ou emprego.

Segundo Bonnici (2009, p. 63):

[...] esses deslocamentos vivenciados pelos povos antilhanos pode ser de “forma voluntária ou involuntária, que este povo é banido de sua terra e vivendo em um lugar estranho, sente-se desenraizado de sua cultura e de seu lar”. Esses fatores da diáspora antilhana a colocam num novo conceito, o da diáspora moderna que exploram principalmente os deslocamentos para fugir da fome, da pobreza em busca de trabalho, mas agora com uma identidade transnacional.

Para o autor, os povos antilhanos estão em constante mobilidade, por isso vivenciam uma identidade multifacetada, mobilidade esta que se perfaz em meio, não só aos desastres naturais, mas se processa como forma de buscar uma melhoria de vida, de buscar emprego e conhecer novas culturas. “As pistas indicam que a emigração haitiana é multifacetada e, em relação aos jovens estudantes, não é apenas uma questão de buscar trabalho em outros países, aquilo que se tornou uma classificação do senso comum como ‘fuga de cérebros’ (Cotinguiba&Cotinguiba, 2014, p.65)

No Brasil são inúmeros os motivos dos processos migratórios, inicialmente com a colonização do país, posteriormente com a migração de povos de diversas nacionalidades para manutenção da mão de obra de construção e desenvolvimento do país. Para Faria (2018, p. 41-42):

O rápido desenvolvimento do território de Rondônia teve como elemento basilar a instalação dos canteiros de obras da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré que foi elemento fundamental para a compreensão das origens do Território do Guaporé. A construção da estrada de ferro desencadeou um processo migratório interno e externo que contribuiu para a constituição do estado, tendo em vista a pluralidade de culturas e grupos sociais que compuseram a sua formação étnica multicultural, desde os primeiros ciclos econômicos. Com o avanço do ciclo migratório iniciado com a construção da ferrovia, um dos primeiros grupos significativos a migrar para aquele que seria o Estado de Rondônia foram os funcionários de outros países, que vieram trabalhar em sua construção, dentre eles, muitos negros vindos das Antilhas e conhecidos como barbadianos.

Esse processo migratório é marcado por povos advindos de diversos países que exerciam funções na construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré e que contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento dessa região. “Na década de 1970,

a descoberta de grandes manchas de terras férteis provocou o intenso fluxo migratório dirigido ao então Território Federal de Rondônia e torna a agricultura a alternativa viável (AMARAL, 2012, p. 100)”. A partir da década de 1970<sup>6</sup> um grande fluxo migratório se intensificou com a chegada de migrantes de diversas partes do país, a fim de desbravarem novos espaços territoriais e atualmente vindos de países que passaram por desastres naturais ou em processo de invasões ou guerras.

As migrações a trabalho, para estudos e como forma de refúgio seguiram ao longo dos anos no Brasil e estas impulsionaram migrações de países como Haiti, Venezuela e Cuba. Já a migração dos haitianos para o Brasil teve início devido a fatores relacionados ao terremoto ocorrido no Haiti em 2010, e posteriormente, pelas condições precárias que parte do país se encontrava após o terremoto. Para Louidor (2013, p. 27):

O terremoto ocasionou um desastre que deixou um saldo impressionante: ao redor de 300.000 pessoas perderam a vida, cerca de 1 mil estão desaparecidas, 250.000 feridas, 3 milhões de pessoas afetadas, mas de 30.000 pessoas sofreram amputações de algum membro de seu corpo, 600.000 fugiram da capital Porto Príncipe rumo a outros departamentos do País.

Esse quadro de desolação do Haiti impulsionou uma leva migratória para os países vizinhos, segundo os entrevistados a intenção deles era ir para os Estados Unidos, mas ao chegarem no Equador tiveram que remanejar sua rota inicial, passando em países como Colômbia e Peru até aportarem no Brasil, mais precisamente em algumas cidades do Acre e Amazonas, tais como Tabatinga, Assis Brasil e Brasileia. Segundo os entrevistados, o desejo desses primeiros imigrantes pós-terremoto não era de ficarem no Brasil, mas como conseguiram emprego e foram acolhidos aqui, grande parte desistiu de seguir para outros países. Para Mamede (2016, p. 82):

A quase totalidade dos que chegaram ao país através do Acre era indocumentada e vítima de redes compostas por informantes, aliciadores e coites. Os agentes eram, em geral, equatorianos, peruanos e brasileiros, incluindo também os próprios haitianos, que atuavam estrategicamente nos diversos países e localidades por onde

---

<sup>6</sup> O PIN e os programas de assentamento – O Programa de Integração Nacional foi o primeiro a incentivar, na primeira metade dos anos de 1970, a ocupação de terras na Amazônia. Sua estratégia foi o estabelecimento dos PIC (Projeto Integrado de Ocupação) e os PAD (Programa de Assentamento Dirigido), (BORGES, 2011, p.37).

se estabelecia a rota. O deslocamento de imigrantes normalmente incluía viagens de barco ou avião do Haiti para o Panamá e Equador, para depois se dirigirem de carro ou ônibus até o Peru, país de acesso aos estados brasileiros do Amazonas e Acre. Até 2013, foram consolidadas duas principais rotas de entrada de haitianos no Brasil, sendo uma pela cidade de Tabatinga, no Amazonas, e outra por Assis Brasil, no Acre.

Segundo relatos dos haitianos entrevistados, ao chegarem no Brasil, eles foram acolhidos grande parte pela igreja católica e ficaram abrigados em quadras e pátios de igrejas, mas devido ao grande volume de imigrantes, à falta de infraestrutura nessas cidades e a situação de não legalização desses imigrantes, suscitou um novo processo migratório dos haitianos, dessa vez para o Estado de Rondônia. Um dos primeiros haitianos que participou do programa de extensão retrata bem essa situação:

Ao chegar ao Acre fiquei no abrigo da pastoral para fazer os documentos, lá tinha mais de 100 pessoas, entre haitianos e outros estrangeiros. O abrigo era bem precário, era uma “tragédia”. Não tinha lugar suficiente para tomar banho, para dormir, mas como a gente era estrangeiro e na situação em que estávamos a gente aceitava tudo. A única coisa que tinha suficiente era a comida, o governo fornecia todos os dias (participante 1 avançado).

Isso demonstra que muitos dos primeiros imigrantes haitianos que adentraram as fronteiras do Brasil, ficaram suscetíveis a situações precárias até seguirem para outros estados em busca de trabalho. Nas entrevistas os haitianos relataram que parte deles seguiram viagem em ônibus fretados por empresas de outros estados e uma parte veio para Porto Velho. Segundo Cunha, o Brasil (2012, p. 112): “Concedeu visto de permanência a centenas de cidadãos haitianos que migraram em razão do terremoto ocorrido em 2010. Sob o inédito fundamento de assistência humanitária”. Dessa forma, a União, o Estado de Rondônia e Acre assumiram responsabilidades em parceria com instituições não governamentais no sentido de acolher, oferecer proteção e assistência a esses imigrantes. Por isso, constantemente vemos nos noticiários e nas ruas das cidades do Estado de Rondônia imigrantes de diversas nacionalidades.

Registra-se nas entrevistas que os primeiros migrantes haitianos pós-terremoto de 2010, chegaram ao Brasil através da rota Haiti deslocando-se para República Dominicana, posteriormente fazendo escala no Equador ou Peru e de lá seguindo para o Norte do Brasil. De acordo com um dos participantes da pesquisa: “Em dezembro de 2014 seguimos de ônibus para República Dominicana, entramos com

visto e ficamos 22 dias lá aguardando a ida para o Equador, onde seguimos de avião e posteriormente de ônibus até o Peru e de lá seguimos para o Acre” (participante 1 - avançado). Inicialmente uma parte dos imigrantes recém chegados ao Brasil se deslocaram para cidade de Tabatinga, no Amazonas, outra parte teve como parada a cidade de Brasileia, no Acre, onde foram alojados pela igreja católica e depois realocados para outras cidades, sendo que um grupo veio para cidade de Porto Velho e os demais para outros estados brasileiros.

Mas sabemos que ao longo da história do Haiti, seus habitantes vivenciaram diversos fluxos migratórios, seja pela ocupação do país por franceses, americanos, seja para fugirem da fome e das ditaduras impostas pelo regime de François Duvalier (1957- 1971).

Para Cotinguiba (2014, p. 85-86):

A emigração haitiana não é algo novo, contudo uma constante de pelo menos um século. A variação que verificamos foi o destino, que se traduz por um número diferenciado de países-destinos. Ao que se sabe, este é o primeiro movimento migratório do Haiti para o Brasil, o que denota a sua importância em ser compreendido por meio de uma pesquisa científica. Dessa forma, cabe aqui situar o contexto desse fluxo migratório para o Brasil e traçar um panorama geral, situando o percurso, o destino, uma caracterização dos migrantes, o destino e alguns motivos para migrarem. A entrada de haitianos no Brasil é uma extensão de um fluxo migratório que abrange um processo mais amplo, a migração haitiana enquanto um acontecimento generalizado, marcando sua presença em diferentes países como França, Canadá, Estados Unidos, Cuba, República Dominicana, Guadalupe, Bahamas, Guiana Francesa dentre outros.

Essa mobilidade haitiana para o Brasil apresenta fatores ligados à expansão econômica de nosso país, a oportunidade de emprego, a possibilidade de os imigrantes haitianos adquirirem um visto de permanência no país e prosseguirem seus estudos. Segundo relato de dois dos participantes da pesquisa: “quis sair do Haiti não só por causa do emprego, mas pelas condições do Haiti pós-terremoto e para dar continuidade nos meus estudos (participante 2- intermediário)”; “ao chegarmos no Equador ouvimos histórias de que o Brasil passava por uma situação boa, que tinham muita oportunidade de emprego (participante 2- avançado)”.

Nesse contexto de migração dos haitianos desde o terremoto, é que se intensificou esse fenômeno para o Brasil, inicialmente para a Região Norte do país, a primeira rota de chegada foi o Estado do Amazonas, Acre e posteriormente Rondônia, que é o local da nossa pesquisa.



Segundo Mamed (2016, p. 80):

Diante desse quadro de profunda crise social, a população haitiana vem sendo impulsionada ou mesmo forçada a deixar o seu país em busca de melhores condições de vida. Nesse processo, em virtude das dificuldades para acessar os países do capitalismo central, na América do Norte e Europa, esses imigrantes têm feito do Brasil a referência para sua acolhida. As parcerias que o governo, organizações não governamentais e empresas brasileiras vêm firmando no Haiti em projetos de desenvolvimento, sobretudo desde 2004, concorrem fundamentalmente para esse direcionamento.

A autora aponta o Brasil como um local de acolhida dos imigrantes haitianos, mesmo o Brasil não sendo uma primeira opção de refúgio para esse povo, pode-se considerar que diante da situação de vulnerabilidade que os haitianos vivenciavam pós-terremoto, aqui era uma opção mais viável e não tão dispendiosa, já que dispunham de ajuda por parte do governo e de organizações não governamentais.

O processo de migração dos haitianos para o Brasil é relativamente recente, inúmeros haitianos têm migrado para cá após o terremoto que o Haiti sofreu em 2010. Esse elevado número de migrações tem gerado desafios para o governo brasileiro e principalmente para os governantes das primeiras cidades brasileiras nas quais esses migrantes foram alocados.

Para Mamed (2016, p. 76):

Nos últimos cinco anos, após percorrerem a rota Haiti-Brasil, endividados e transtornados, os haitianos eram recebidos no Acre em um acampamento público improvisado, mantido pelos governos federal e estadual, cuja estrutura assegurou a regularização e a preparação deles como força de trabalho apta a seguir viagem e ingressar, de modo particularmente precário, no mercado laboral brasileiro.

O autor destaca que as condições dos primeiros imigrantes haitianos, que adentraram o Brasil, eram precárias, dessa forma, desde a chegada dos haitianos ao Brasil pós-terremoto, vemos um processo de enfrentamento de diversas barreiras físicas, linguísticas e laborais que são constantemente vivenciadas por estes imigrantes. Muito embora, a grande maioria desses imigrantes utilizam como rota de entrada os Estados do Amazonas, Acre e Rondônia, temos uma leva considerável de haitianos residentes na cidade de Porto Velho que ainda passam por situações adversas pela escassa política pública voltada para os imigrantes.

Isso nos permite entender que boa parte desses imigrantes haitianos vieram para o Brasil não só em busca de emprego, conforme relatos dos entrevistados, mas em busca de uma melhoria de vida e sobrevivência, que alguns não possuíam um visto de permanência, entraram indocumentados no Brasil, sendo que a maioria dos entrevistados não tinha contato com o português e dessa forma não conseguiram acesso a bens e serviços, direitos e políticas públicas do governo brasileiro a estrangeiros, inicialmente.

Todavia, a Resolução Normativa CNlg nº 97 de 12/01/2012 destaca que:

Art. 1º Ao nacional do Haiti poderá ser concedido o visto permanente previsto no art.16, da Lei nº6.815, de 19 de agosto de 1980, por razões humanitárias, condicionando o prazo de 5 (cinco anos), nos termos do art.18 da mesma Lei, circunstância que constará da cédula de identidade do estrangeiro.

Parágrafo único: Consideram-se razões humanitárias, para efeito desta Resolução Normativa, aquelas resultantes do agravamento das condições de vida da população haitiana em decorrência do terremoto ocorrido naquele país em 12 de janeiro de 2010.

Mesmo a Resolução apontando para uma documentação desses imigrantes, ainda há uma certa burocracia no que concerne à documentação escolar dos haitianos que vêm para estudar no Brasil, como apresentado nas entrevistas. A maioria dos imigrantes indocumentados que adentraram as fronteiras do Brasil são homens jovens em busca de emprego, em busca de melhoria de condições de sobrevivência e a fim de manterem a família que deixaram no Haiti. Outra parte desses imigrantes vem ao Brasil apenas como uma rota para prosseguirem para outros países tais como: Canadá, Estados Unidos, dentre outros, conforme relatos dos haitianos entrevistados que chegaram em 2010.

Os primeiros haitianos pós-terremoto que chegaram ao Brasil, quase não tinham contato com o português segundo relatos das entrevistas feitas, mas a grande maioria já dominava pelo menos duas línguas, dentre elas: o francês e o crioulo. Dentre os entrevistados, dois deles já dominavam o francês, o crioulo e o inglês. Esse processo de apropriação de mais de uma língua deve-se ao fato de o país possuir dois idiomas oficiais: o crioulo e o francês, e aos processos de migração vivenciados pelos haitianos ao longo da história do país, bem como aos processos de colonização. Para Cotinguiba (2014, p. 31):

A população haitiana é de aproximadamente nove milhões de pessoas vivendo no país e, talvez, cerca de três milhões vivendo em outros países do Caribe ou nos Estados Unidos, Canadá, República

Dominicana, França e no mais recente destino, Brasil. Há duas línguas oficiais, o francês e o crioulo haitiano – Kreyòl Ayisyen –, porém numa relação diglósica, isto é, a língua materna e do domínio geral é o crioulo e o francês opera como um demarcador social, um status para quem domina, pois pode indicar o nível de escolaridade, é a língua da burocracia. O país está dividido politicamente em dez departamentos, mas é comum falar sobre o décimo primeiro, representado por todos os haitianos que vivem na emigração.

O desafio dos imigrantes haitianos é inúmero, dentre eles está aprender o português. O autor pontua que essa relação de conviverem com mais de uma língua é uma constante para esses sujeitos, já que falam oficialmente duas línguas

Entende-se assim, que a imigração haitiana não pode ser considerada apenas pelo fator trabalho, tendo em vista que o povo haitiano ao longo da sua história já vivenciou inúmeros processos migratórios. Dessa forma, podemos perceber que a imigração haitiana na atualidade está ligada a um conjunto de fatores tais como: economia, estudo, trabalho, pobreza, qualidade de vida, dentre outros que levam seu povo a deslocarem-se por diversos países.

De acordo com nossa pesquisa foi possível observar que o acolhimento exercido no seio da sociedade brasileira, em particular a rondoniense, que faz parte de nossa pesquisa, ainda é crítica. São necessárias políticas, ações sociais e governamentais que fortaleçam o desenvolvimento de uma consciência coletiva e direcionada a possibilitar que esses imigrantes desfrutem de seus direitos, possam ser tratados com dignidade, direito a condições de trabalho, estudo, moradia, alimentação e possam ressignificar sua identidade enquanto migrante.

Esse panorama de migração a trabalho, estudo e para conhecerem outras culturas, tem sido uma constante nos últimos anos no Brasil e em Rondônia, “constata-se, assim, que o Brasil tem se tornado um lugar de passagem e o destino para imigrantes e/ou refugiados das mais variadas nacionalidades e continentes (Cotinguiba, Silva, Cotinguiba, 2019, p. 166)”. Mesmo diante das inúmeras ações do governo, das ONGS, entre outros grupos, falta muito para que o Brasil esteja preparado para acolher esses imigrantes haitianos ou de outras nacionalidades e possibilitar uma melhor inserção social através de projetos de fomento ao ensino do português para esses imigrantes.

Nesse sentido, a migração haitiana para o Brasil remonta inúmeros períodos e processos de desenvolvimento econômico e político de nossa história que ganham corpo com as migrações do processo de ocupação das terras, migrações a trabalho

que compõem o Estado de Rondônia e posteriormente com o zoneamento do estado entre a década de 1970 a 1980, dando continuidade com a construção de usinas na região e a chegada dos haitianos em 2010.

Rondônia foi criada por parte do território do Amazonas, proveniente dos desbravadores que adentraram essas terras para instalar a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e por parte das terras do Estado de Mato Grosso. Após a conclusão da obra ficaram cerca de mil moradores nessas terras. Sendo que boa parte eram barbadianos que vieram trabalhar na construção da ferrovia. Muitos desses trabalhadores foram enganados com a falsa promessa de prosperidade, do El Dourado, onde ficariam ricos através da comercialização das riquezas naturais da região. Desde sua origem, Porto Velho tem sido fortemente influenciada por migrações de diversos povos que adentraram as terras que compõem a Amazônia brasileira para trabalharem. Como é o caso dos povos barbadianos. Segundo Dante Ribeiro (1995, p. 313)

A Coroa portuguesa esforçou-se por estabilizar a sociedade nascente, estimulando o cultivo de algumas plantas indígenas, como o tabaco, o cacau e o algodão. Para essas tarefas produtivas e também para consolidar o seu domínio da área disputada pelos espanhóis, introduziu na Amazônia colonos das ilhas atlânticas, principalmente dos Açores. Esse foi o único contingente colonizador trazido para a Amazônia para transplantar um modo europeu de vida. Vinham estruturados em famílias, trazendo, cada homem, sua mulher, seus filhos e, por vezes, umas poucas cabeças de gado. Formaram inicialmente alguns núcleos agrícolas, mas esses foram ganhos progressivamente para os modos de vida da região, forçados pelo maior valor adaptativo das fórmulas indígenas de trabalho e de alimentação e, sobretudo, pelo atrativo econômico da exploração das drogas da mata.

Então, para o autor a colonização da Amazônia e das terras que compõem Rondônia trouxe um grande contingencial de estrangeiros, principalmente para trabalharem. Assim, desde a constituição do Estado de Rondônia e de suas primeiras cidades que povos oriundos de diversas nacionalidades têm vindo até aqui em busca de emprego ou melhoria de vida, por considerarem que aqui possuem mais oportunidade ou pela economia e produção de bens naturais.

Para Lima (2006, p. 14) o termo “barbadiano” foi uma construção inventada pela sociedade local de algumas regiões da Amazônia brasileira, onde os povos negros caribenhos vieram para trabalhar:

O termo “barbadiano” é uma categoria que não indica simplesmente uma origem ou nacionalidade, mas foi empregada como uma

identificação englobadora, atribuída aos negros estrangeiros, não introduzidos aqui como escravos, que vieram, desde o início do século XX, de diversas partes do Caribe, mas especificamente de áreas de colonização inglesa, para Belém e outras cidades da Amazônia. Tal termo guarda relação com as imagens que a sociedade construiu acerca desse grupo de pessoas, e que estendeu sobre seus descendentes, chegando ao ponto de se constituir como um rótulo a identificar, pelo menos até meados do XX, inclusive de forma negativa, o negro que é estrangeiro, falante do inglês e, ainda anglicano.

O termo “barbadiano”, de certa forma, deturpa a imagem desses migrantes caribenhos, pormenorizando e englobando todos esses povos trabalhadores em uma visão estereotipada da sua raça e da língua que falavam. Tal conceito está baseado em valores e em um conjunto de categorias sociais que foram sendo construídas ao longo dos anos de colonização.

Para Schuindt (2016, p. 25), muito trabalhadores que adentravam essas terras estavam movidos por uma falsa esperança de prosperidade, mas não sabiam as dificuldades que encontrariam principalmente relacionadas ao clima, à vegetação e a falta de recursos básicos na região. Segundo a pesquisadora:

[...] essa visão distorcida de uma Amazônia esplendorosa que lhe traria lucro fácil e rápido logo se desfez. Um exemplo claro disso foi quando os empreiteiros iniciaram a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré e tiveram uma grande surpresa ao perceberem as inúmeras dificuldades que encontrariam para desbravar a mata fechada. Um alarmante número de empregados da construção morreu devido às condições insalubres de se trabalhar em um lugar como este.

Considera-se, assim, que os imigrantes trabalhadores que vieram para Rondônia não tinham a menor noção das dificuldades que encontrariam, somado a isso temos as doenças da região, bem como, o isolamento dos demais centros comerciais do Brasil, o que dificultava mais ainda a sobrevivência e os recursos para o desenvolvimento do estado, mas esse cenário foi se modificando a partir de projetos de desenvolvimento proposto pelo governo.

Segundo Borges (2011, p. 37):

A terceira e última fase de projetos de ocupação se deu logo nos anos de 1980 e foi baseada em três diretrizes: a) Classes rurais de nível social mais baixo como grupos alvo; b) Desenvolvimento de estratégias para a satisfação de necessidades básicas; e, c) Incentivo para métodos participativos. A construção de infraestrutura e a consolidação dos projetos de assentamento também fizeram parte das metas do Programa.

O autor destaca que o desenvolvimento econômico e político de Rondônia impulsionou inúmeras migrações dentro do país. Dentro desses cenários, são postos inúmeros desafios, tais como: o acolhimento desses povos, a oferta precária e sub-humana das condições dos trabalhadores e povos nativos da região, moradia, alimentação, dentre outros fatores ligados às doenças, à saúde, à dignidade da pessoa humana, que desde muito tempo eram e continuam sendo precárias.

FARIA (2018, p. 43) retrata bem esse processo de expansão econômica e migratória para Rondônia quando pontua que:

Entre as décadas de 1960 a 1980, facilitados pela abertura da rodovia BR-364, ocorreu um novo fluxo migratório intenso de famílias que buscavam por terras férteis em Rondônia, o novo eldorado brasileiro. Esse processo de migração e colonização ampliou significativamente a densidade demográfica do Estado de Rondônia, criado em 22 de dezembro de 1981 pela Lei Complementar 41, assinada pelo presidente General João Batista Figueiredo.

Para o autor, Rondônia vivenciou um fluxo migratório entre a década de 1960 e 1980 com foco na posse de terras, o que impulsionou o desenvolvimento do estado e aumentou substancialmente o número de habitantes na região.

Nos últimos anos foram registrados no Relatório Anual de Imigração<sup>7</sup> 319 autorizações de trabalho para imigrante no Estado de Rondônia entre 2011 e 2018, sendo que dentre esses, a maioria são de imigrantes haitianos. Um dos fatores que contribuíram para esse aumento da migração haitiana no estado e no país é o fato de o Brasil fazer fronteira com outros países, tais como: Peru, Venezuela e Colômbia, bem como pela expansão econômica do país e a oportunidade de trabalho e estudo. Percebe-se que, segundo pesquisas nessa área, o maior fluxo de imigrantes haitianos concentrou-se no Estado do Acre, posteriormente no Estado de Rondônia e atualmente estão distribuídos em vários estados do país.

Porto Velho foi a primeira cidade do Estado de Rondônia a dar acolhimento aos migrantes haitianos pós-terremoto. A cidade concentra uma estimativa de 529.544

---

<sup>7</sup> Disponível no Portal de imigração (Portal do Governo Federal para informações migratórias do Brasil a exemplo de trabalho, investimento produtivo ou já é residente no País. Permite acessar, também, dados e informações sobre movimentação de imigrantes no mercado de trabalho brasileiro e acompanhar seu processo de imigração de forma digital).

habitantes<sup>8</sup>, está às margens do Rio Madeira, localizada na parte Oeste do estado fazendo parte da Amazônia Ocidental.

A cidade de Porto Velho passou a ser capital do Território em 1943, fazendo parte, junto com Guajará Mirim, do Território Federal do Guaporé e em 1982, passou oficialmente a ser Estado de Rondônia.

O contexto social e econômico de Porto Velho e a construção de duas usinas hidrelétricas ao longo do Rio Madeira, no Estado de Rondônia, trouxeram um fluxo migratório de pessoas, advindas de diversas partes do país, em busca de emprego. Esses processos migratórios fomentaram uma mobilidade de trabalhadores de diversas regiões e nacionalidades e dentre eles os haitianos que imigraram inicialmente por causa do terremoto, que devastou parte do país deles em 2010 e posteriormente para estudarem e conhecerem nossa cultura. De acordo com os entrevistados, boa parte desses trabalhadores imigrantes possui no mínimo uma profissão estabelecida, trabalhavam como professores, eletricitas e vendedores, já falavam fluentemente o francês e o crioulo, mas por não dominarem o português ficaram à mercê de empregos abaixo da média de capacitação profissional desses trabalhadores.

A migração de haitianos para Porto Velho teve início em 2011, estes foram abrigados em uma casa de apoio, sendo acolhidos pela Pastoral do Imigrante da igreja católica. Segundo o pesquisador Cotinguiba (2014, p. 28-29) o serviço da Pastoral do Imigrante e da Paróquia São João Bosco foram fundamentais na acolhida e no trabalho com os imigrantes haitianos, para ele:

As parcerias com a PSB e o SPM nos possibilitaram um acesso relativamente rápido aos haitianos, pois ambas as instituições estiveram envolvidas com os imigrantes desde a chegada dos primeiros grupos à cidade, tinham informações que eram fundamentais para o nosso trabalho. O SPM contribuiu sobremaneira, visto que nos inseriu nos serviços de atendimento aos haitianos, com orientações sobre diferentes temas, como documentação, contratos de trabalho, rescisão contratual trabalhista, aluguel de imóveis, visita a uma casa de apoio, além de intermediação junto ao Governo de Rondônia para nossa primeira viagem a Brasileia, em janeiro de 2012.

Essas redes de acolhimento dos imigrantes haitianos em Porto Velho, permitiram que o Projeto de Extensão Migração Internacional na Amazônia Brasileira:

---

8 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/porto-velho/panorama>.

Linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho se instituisse na Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

No ano de 2012, cerca de mais de 300 haitianos adentraram a cidade de Porto Velho. Chegaram inicialmente em busca de emprego e estudo como migrantes e posteriormente através da Pastoral do Imigrante e do Programa de Extensão Migração Internacional na Amazônia Brasileira: Linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho, passaram ao *status* de imigrantes legalizados no país. Para Cotinguiba & Cotinguiba (2014, p. 64) “estudar em outro país é um sonho para muitos haitianos”<sup>9</sup>. Atualmente inúmeros imigrantes haitianos, venezuelanos e cubanos já foram atendidos pelo programa.

Países	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
<b>Total</b>	1.450	5.766	3.297	4.468	36.292	1.156	4.801	2.499
Senegal	1	-	88	320	345	226	2.285	1.365
Haiti	708	4.825	2.069	1.890	34.773	-	1.244	364
Guiné Bissau	-	2	3	59	69	69	33	297
Bangladesh	-	1	46	1.188	706	123	41	115
República Dominicana	3	1	2	32	84	7	5	100
Cuba	9	13	12	17	35	39	6	64
Paquistão	-	-	20	77	12	45	58	46
Guiné	-	1	3	3	-	7	10	24
Angola	4	6	9	31	42	15	11	18
Gâmbia	-	-	-	12	1	2	20	15
Gana	-	-	3	140	5	397	682	14
Afeganistão	-	-	1	-	-	-	-	7
Burkina Faso	-	-	-	17	3	4	5	7
Não Especificado	-	19	2	1	9	6	13	10
Outros	725	898	1.039	681	208	216	388	53

Fonte: Elaborado pelo OBMigra a partir dos dados do Conselho Nacional de Imigração/ Ministério do Trabalho, 2011-2018.

Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/relatorio-anual/RELAT%C3%93RIO%20ANUAL%20OBMigra%202019.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2020. Figura 1

Entre 2013 e 2018 houve um aumento do número de autorizações concedidas para os imigrantes haitianos pelo governo brasileiro, estes representam cerca de 50% dos imigrantes no país nos últimos 9 anos, sendo que: “a RN N° 27 que concedeu autorizações aos imigrantes haitianos por razões humanitárias” (OBMigra, 2019, p. 45).

9 Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2843>.



Segundo relato dos participantes da pesquisa, a grande maioria dos primeiros imigrantes pós-terremoto era constituída de homens, após se estabilizarem no Brasil, é que estes financiavam a vinda das mulheres e filhos.

Com a chegada desses imigrantes surge uma inquietude quanto a fatores ligados à empregabilidade desses trabalhadores, quanto a existência de pessoas mais vulneráveis que são adolescentes e crianças que ainda não estão aptos ao mercado de trabalho, isso trouxe uma leva de pessoas que ficaram à mercê das políticas de migrações, da ajuda de ONGS e do governo. Sem contar na burocracia em relação à emissão de documentos vários e revalidação de documentos escolares, como apresentado nas entrevistas. Embora haja uma nova legislação que destacou ações e garantias aos estrangeiros. A LEI Nº 13.445, DE 24 de maio de 2017 preconiza que:

Art. 14. O visto temporário poderá ser concedido ao imigrante que venha ao Brasil com o intuito de estabelecer residência por tempo determinado e que se enquadre em pelo menos uma das seguintes hipóteses:

I - o visto temporário tenha como finalidade:

- a) pesquisa, ensino ou extensão acadêmica;
- b) tratamento de saúde;
- c) acolhida humanitária;
- d) estudo;
- e) trabalho;
- f) férias-trabalho;
- g) prática de atividade religiosa ou serviço voluntário;
- h) realização de investimento ou de atividade com relevância econômica, social, científica, tecnológica ou cultural;
- i) reunião familiar;
- j) atividades artísticas ou desportivas com contrato por prazo determinado.

Mesmo que a Lei nº 13.445 institua o direito a um visto temporário por acolhida humanitária e para estudo, isso não é garantia de que esses imigrantes haitianos conseguirão dar continuidade em seus estudos, pois a documentação escolar, muitas vezes não é compatível, ou reconhecida aqui, como relatado pelos haitianos nas entrevistas. Isso mostra que as condições desses imigrantes ainda são precárias e falta muito para que o Brasil possa acolhê-los de forma essencial.

Apesar da lei aprovada em 2017 trazer alguns avanços quanto à documentação, na pesquisa os imigrantes haitianos pontuaram a dificuldade de ter acesso no que concerne à política de imigração, há pouco incentivo e desenvolvimento de ações que possibilitem que esses imigrantes possam consolidar seus direitos sociais, tais como: o reconhecimento das documentações para prosseguimento dos estudos,

aprendizagem da língua do país que os abriga, fomento ao trabalho e aos estudos. Dessa forma, ficam condicionados a atuarem em serviços inferiores à sua capacidade profissional e não veem possibilidade de prosseguimento nos estudos.

### 3.2 DESAFIOS LINGUÍSTICOS

A partir de 2010, com a chegada dos haitianos, várias regiões do Brasil abriram cursos de português para estrangeiro, apesar de já termos cursos direcionados para os que adentravam no Brasil a trabalho ou estudo, não existiam cursos direcionados aos imigrantes refugiados.

Podemos considerar que o ensino da Língua Portuguesa para imigrantes é uma proposta para diminuir um pouco dessas dificuldades nesse processo de acolhimento e poderá integrar esse sujeito nessa nova cultura, podendo possibilitar a construção de uma identidade multicultural a partir do contato com a língua. Segundo Almeida Filho (1992, p. 21):

[...] a linguagem não pode ser tomada como objeto exterior ao aprendiz, mas sim como processo construtivo e emergente de significações e identidade. Aprender uma língua não é somente aprender outro sistema, nem passar informações a um interlocutor, mas construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações culturais apropriadas.

A proposta inicial dos primeiros cursos de Língua Portuguesa para imigrantes não trabalhava na perspectiva de acolhimento, eles buscavam construir uma identidade do sujeito imigrante, mas buscavam também desenvolver uma metodologia de ensino do português como língua estrangeira, de forma que estes alunos dominassem a fluência na língua alvo. Dessa forma, “quando a ensinamos, estamos a facilitar compreensões (simultaneamente de conteúdos e do próprio sistema da L-alvo) (ALMEIDA-FILHO, 2017, p. 10-11).

A questão da aprendizagem da Língua Portuguesa como uma língua de acolhimento, tem sido uma barreira para muitos imigrantes, conforme pode ser verificado nas entrevistas. Na opinião de Grosso (2011, p.66) “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”.

Além das dificuldades sofridas no processo de migração, somado a isso as condições de sobrevivências e o acolhimento de uma nova língua é algo que dificulta

arrumar um emprego, exercer a profissão que alguns imigrantes já têm estabelecida, se sentirem acolhidos nesse novo lugar, bem como, interagirem com falantes da Língua Portuguesa. Pereira (2017, p. 119) destaca que “essas características englobam uma nova categoria de investigação que diz respeito às condições necessárias para o aprendizado da língua, para além da proficiência: a sobrevivência do refugiado no país que o acolhe”.

As duas autoras enfatizam uma proposta do ensino da Língua Portuguesa como forma de acolhimento, buscando reduzir o preconceito quanto aos imigrantes e suas línguas, desconstruindo assim a ideia colonizadora de que o estrangeiro é o estranho, diferente ou que não se adequa à sociedade que o acolhe.

### 3.3 MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO

As constantes mudanças provocadas pela globalização, pelas migrações e relações sociais têm intensificado o discurso quanto aos direitos humanos e o hibridismo da cultura, da identidade cultural e social vivenciados na atualidade. Convivemos com constantes mudanças e temos formado uma identidade multicultural. Canclini (1997, p. 121) destaca que:

Estabeleceu-se que ter uma identidade equivalia a ser a parte de uma nação, uma entidade especialmente delimitada, onde tudo aquilo compartilhado pelos que a habitam - língua, objetos costumes - os diferenciaria dos demais de forma nítida.

O autor aborda sobre a construção do conceito de identidade de uma nação, propondo assim, uma quebra da construção unívoca desse conceito, já que esta é reinventada e sofre hibridizações com outros povos, outras culturas e identidades, constituindo-se assim num território multicultural.

Dentro desse cenário de mudanças sociais e culturais está o multiculturalismo que propõe um estreitamento das relações culturais e as transformações das identidades culturais, sendo que “o sujeito”, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas (HALL, 2006, p. 12)”.

Dessa forma, Hall propõe um diálogo entre as culturas, de forma que esse sujeito reformule e ressignifique a sua identidade, num processo de assimilação e aceitação das diferenças do outro.

Desse modo, esses conceitos são construídos num território imaginário de etnias e nações, sendo que esta construção do conceito de identidade não deve mostrar-se indiferente às mudanças e as hibridizações ocorridas no decorrer da construção social e histórica da sociedade. Para AMARAL (2012, p.200):

A realidade multicultural suscita novas questões para a sociedade como um todo que não podem ser ignoradas ou minimizadas. É a interação de culturas que se fundem em um sistema marcado pela efervescência das questões trazidas pelas diferenças de gênero, de raça, de classe social, de orientação sexual, de origens. Diferenças que até bem pouco tempo ficaram ocultadas pela força do discurso sobre igualdade.

A autora traz um amplo debate referente ao processo de diversidade cultural vivenciada na atualidade, sendo que esta interação cultural quebra com a ideia de uma identidade única e imutável. Essas considerações a respeito do multiculturalismo e hibridização da identidade suscitam novos desafios para a prática educativa, de forma que a escola se torne inclusiva e sensível às demandas sociais e culturais do seu público escolar.

Nesse sentido, a escola cumpre um papel primordial de acolher a todos de forma diferenciada, de acordo com suas particularidades, sem segregações e exclusões dos sujeitos aprendizes. “É fundamental estudar o multiculturalismo para encorajar estudantes e educadores a serem capazes de articular interesses comuns e gerais que acabem com uma visão egoísta de superioridade cultural (AMARAL, 2012, p. 201)”.

Estes apontamentos quanto à diversidade cultural presente nas práticas pedagógicas suscitam um olhar atento no que se refere às questões históricas e atuais, no sentido de desconstruir os discursos relacionados à alteridade, à construção do sujeito migrante, o imaginário dos sujeitos vulnerabilizados, que são por vezes distorcidos e estereotipados nas histórias e narrativas históricas. Com isso, a educação segue com “ o papel de promover o reconhecimento das diferenças, orientando os envolvidos no processo de transmissão cultural para a discussão perene sobre culturas e identidades dos sujeitos da educação (OLIVEIRA & MIRANDA, p. 2004)”.

Pensando nessas barreiras enfrentadas pelos imigrantes haitianos no processo de acolhimento e permanência no Brasil, e no multiculturalismo presente nas diversas relações culturais que estes sujeitos estabelecem nesse processo de migração, na próxima seção apresentamos o programa de extensão de ensino do português para imigrantes, bem como, fazemos uma contextualização do processo de implantação do português como língua adicional para imigrantes.

## SEÇÃO 4. ENSINO DO PORTUGUÊS PARA IMIGRANTES HAITIANOS

Nesta seção apresentamos o Programa de Extensão Migração Internacional na Amazônia Brasileira: Linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho, sua implantação e ações. Exploramos o uso da língua: seu domínio e seus usos, o português como língua adicional ou segunda língua e migrantes haitianos e o domínio do português.

### 4.1 PROGRAMA DE EXTENSÃO MIMCAB

Nos últimos anos, o ensino do português para imigrantes no Brasil tem se pautado numa prática social, que busca a apropriação linguística na formação cidadã e crítica desses sujeitos. “Por isso, é preciso fazer/ter experiências que aprofundem a percepção da língua e permitam o aperfeiçoamento dos aprendizes enquanto cidadãos na linguagem (ALMEIDA-FILHO, 2017, p. 9)”. A proposta do português como segunda língua propõe resgatar as particularidades de cada público-alvo, trazendo para sala de aula as experiências de vida, os contextos de aprendizagens e as visões de mundo desses imigrantes.

No decorrer dos anos, muitas experiências do ensino do português para imigrantes foram desenvolvidas no país. Chagas (2016, p. 20) propõe um projeto de extensão voltado para aprendizagem do português como segunda língua, mas também como interação social desses sujeitos imigrantes:

O Projeto de Extensão “Brasil Sem Fronteiras”, proposto por mim e pela professora Alessandra Montera Rotta, como subprojeto do “Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para estrangeiros: ações e intervenções para o aprimoramento do ensino de Português como Língua Estrangeira - PLE (2ª Ed.; nº 10533-2013)”, realizado no ano de 2012 - e ocorrido ainda hoje sob novas gestões - objetiva justamente criar espaços de ensino de PE fora do ambiente formal de sala de aula, como em supermercados, museus, feiras livres ou mesmo em viagens culturais à outras cidades. Acredito que, durante essas atividades, o universitário estrangeiro tenha a oportunidade de experienciar de perto a particularidade das diferentes materialidades linguístico-culturais da região e ter uma visão diferente da realidade social do Brasil. A meu ver, a pura imersão no cotidiano universitário uberlandense poderia não propiciar ao estudante estrangeiro o contato com a singularidade da cultura, língua e identidade regional brasileira, já que o ambiente universitário me parece semelhante em qualquer país.

O autor mostra com seu projeto que o objetivo deste é uma inserção do estrangeiro no universo cultural e social do Brasil, de forma que esse construa suas experiências com os discursos apresentados em situações cotidianas e isso permita que eles interajam com maior desenvoltura com a Língua Portuguesa.

Para LIMA&LIMA (2017, p.70):

As experiências individuais se remetem à personalidade do aprendiz, suas motivações, metas e objetivos, história pessoal, cultural e ao próprio contexto de aprendizagem, podendo levar a experiências totalmente distintas na mesma sala de aula. Assim, essas experiências apontam a importância de entender os motivos que subjazem à aprendizagem em sala de aula.

Segundo o autor, são as experiências individuais e coletivas em sala de aula que darão um norte na aprendizagem do português pelos alunos imigrantes. Esse processo de interação social e de heterogeneidade vivenciado num mesmo ambiente, possibilita inúmeras aprendizagens e compõem um vasto projeto de interação e inserção do aluno imigrante.

No relato dos professores do programa de extensão, o ensino do português para imigrantes pauta-se em uma perspectiva de acolhimento. “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). Durante as observações em sala de aula pudemos perceber que as metodologias usadas no ensino do português para estrangeiros partiram de situações reais, tais como o reconhecimento dos seus documentos escolares, a procura de vagas para seus filhos estudarem, um diálogo durante as compras no mercado, durante uma entrevista de emprego e em situações vivenciadas nas aulas do programa.

Os professores e alunos imigrantes do programa apontam em suas entrevistas que a dificuldade na aprendizagem da Língua Portuguesa está na sonoridade de algumas palavras, as gírias e algumas palavras que apresentam mais de um sentido.

Já SILVA (2018, p. 56) propõe o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua a partir do uso da gramática, mas ao mesmo tempo propõe textos que apresentem situações cotidianas dos alunos imigrantes, para que estes possam vivenciar na prática as variações da Língua Portuguesa e as regras gramaticais:

Logo, nosso intuito é criar uma expectativa no aluno de que ele estudará as regras da língua, mas será levado a um universo muito

maior, que é o de aprender a língua em uso, espontânea, isto é, “viva”, a partir de textos multimodais autênticos, que mostrem as possibilidades de construções e de significações.

Essas experiências nos mostram as especificidades e quais dificuldades são encontradas, tais como a compreensão do som e o sentido de algumas palavras, dentre estas as palavras homógrafas, que segundo todos os entrevistados, deixa-os muito confusos, bem como na observação feita durante as aulas de português para os haitianos, os alunos questionaram quanto à apresentação de um conto que comparava a figura da galinha com a situação de uma mãe.

No que concerne às metodologias exploradas no ensino da Língua Portuguesa para imigrantes, temos a de ensino como língua adicional, como segunda língua e como língua de acolhimento, das quais destacamos as seguintes experiências:

Muitos são os elementos que podem emergir da investigação da experiência, especialmente quando se considera que o ensino-aprendizagem de uma nova língua requer muito além do conhecimento relativo ao seu sistema, envolvendo visões sócio-histórico-culturais. Nesse ponto, a investigação de experiências de aprendizagem de PLA pode explicitar inter-relações entre aspectos caros à Linguística Aplicada e à área de ensino-aprendizagem de línguas, como questões relativas à interculturalidade no ensino de PLA, às identidades cultural e idiomática, à internacionalização do ensino superior, às políticas para o ensino de português para estrangeiros, entre outras (Lima & Lima, 2017, p.07)

No começo das aulas percebi entre eles uma homogeneidade no que tange ao comportamento. Parecia que em nenhum momento o saber trabalhado em sala de aula ensejava identificações ao universo discursivo da Língua Portuguesa e ao Brasil, permitindo-lhes tomar a palavra nessa língua. Diante disso, inseri no nosso plano de curso algumas atividades que permitissem a eles vivenciar a Língua Portuguesa no cotidiano da cidade e da região em que estavam. (Chagas, 2016, p.64)

O que intentamos, por outro lado, é trazer a público a vivência de uma pesquisa e de uma intervenção, por meio de um projeto que vai além do ensino e da aprendizagem da língua do país de acolhimento. Uma ação que privilegia olhar para a linguagem como constitutiva da sociedade e da cultura, e que, por esse motivo, enxerga a língua como uma variável, um fator de mediação sociocultural na/da migração, contribuindo, assim, com o desenvolvimento da autonomia dos imigrantes. (Pimentel-Cotinguiba; Cotinguiba e Pereira, 2019, p.175)

Os autores propõem projetos de ensino como uma forma de vivenciar as situações de diálogo e aprendizagem do português no Brasil. Os três autores, embora com propostas diferentes, sinalizam para uma aprendizagem pautada em elementos



da cultura do sujeito imigrante e a cultura brasileira, bem como a identidade do sujeito imigrante.

Com o intuito de contribuir com as experiências na área do ensino de Língua Portuguesa para imigrantes e com os diálogos suscitados atinentes a essa temática, é que o Programa de Extensão Migração Internacional na Amazônia Brasileira: Linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho foi institucionalizado na Universidade Federal de Rondônia-UNIR.

O programa de extensão teve suas primeiras ações em 2011, sendo institucionalizado em 2013 e em 2016 foi criado o Observatório das migrações em Rondônia-OBMIGRON.

Para sua coordenadora, a Professora Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba, nas diretrizes do programa de pesquisa apresentado à PROPESQ/UNIR (2013, p. 5):

Este Observatório das migrações em Rondônia permite captar processos migratórios contextualizados e historicamente se o movimento migratórios internos e internacionais ao longo desse período que ampliem o conhecimento e análise acerca desse fenômeno social em uma perspectiva interdisciplinar possibilitar a incorporar pesquisadores de diversas formações acadêmicas que dialogam diretamente com o fenômeno migratório traduzido em análises interdisciplinares sobre os fenômenos e suas características, sobretudo nas áreas da sociologia, antropologia, história e linguística.

A professora Cotinguiba propõe uma observação mais detalhada das migrações em Rondônia, analisando em quais contextos, quais as motivações impulsionam essas migrações. Dessa forma, este projeto da Universidade Federal de Rondônia-UNIR, na missão de observar como o processo de migrações vem se constituindo em Rondônia, busca contribuir para diminuir as barreiras encontradas por esses imigrantes quanto à língua, o acolhimento, a inserção no mercado de trabalho, dentre outros fatores ligados à imigração.

Essas ações do programa sinalizam para a proposta de um retorno à sociedade, enquanto pesquisas desenvolvidas nos grupos e projetos de extensão da Universidade. Sabemos que ao longo dos anos da criação das universidades públicas no Brasil fomentaram-se ações e desenvolveram-se pesquisas tendo em vista o atendimento da população, de forma a contribuírem para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural desse povo.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, em seu artigo 43, destaca que a finalidade da Educação Superior (BRASIL, 1996) é:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissional científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Dentre as finalidades da Educação Superior, está a extensão como forma de investigar e difundir o conhecimento, a criação cultural, a pesquisa científica e tecnológica. Entendemos que o projeto de extensão tem uma missão integradora dos pilares da Educação Superior, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão. Observando assim, a prioridade das ações desenvolvidas na Educação Superior, que visam o retorno social à sociedade, a transformação social, bem como a transmissão dos conhecimentos. “A extensão universitária, entre nós, está prevista desde a legislação de 1931, que mediante Decreto nº 19.851, de 11/4/1931, estabeleceu as bases do sistema universitário brasileiro” (PAULA, 2013, p. 13-14).

Neste contexto, o programa em questão insere-se na extensão universitária da UNIR para a comunidade acadêmica e para os imigrantes em busca de minimizar as dificuldades encontradas por estes imigrantes haitianos, na fluência, no uso do português em situações cotidianas e nas questões de discriminação cultural e raciais

a que esses sujeitos podem ser expostos na chegada e permanência no Estado de Rondônia. Para Pimentel- Cotinguiba (2013, p. 8):

A questão migratória em Rondônia ainda é um tema a ser estudado em profundidade e discutido em vários sentidos, como os conflitos étnicos, questões linguísticas, de ordem política, domínio da terra dentre outros temas. A história da formação do Estado de Rondônia é uma história que se confunde com diferentes movimentos migratórios para região desde o período da criação do Território, passando pela formação política do estado até às primeiras décadas do século XXI.

Com isso, tem pautado suas ações no estudo das migrações em Rondônia, como essas têm influenciado a colonização, a língua, a cultura, a constituição das cidades, bem como os conflitos e a resistência desses povos diante das dificuldades encontradas nesse processo de migração.

O programa já atendeu inúmeros imigrantes haitianos., “o projeto da UNIR conta com múltiplos serviços de assessoria ao seu público e já atendeu mais de 2.500 pessoas, uma ação que denominamos como mediação social na migração” (Pimentel-Cotinguiba; Cotinguiba e Pereira, 2019, p. 175).

Segundo relato dos imigrantes haitianos entrevistados, inicialmente as aulas ministradas ocorreram na Paróquia São João Bosco, no município de Porto Velho e posteriormente passaram a ser ofertadas na Escola Estadual 21 de abril.

A partir das ações desenvolvidas pelo programa de extensão, muitas outras iniciativas foram tomadas a fim de mobilizar a participação dos imigrantes haitianos nas atividades do programa, segundo Santos, Assis e Cotinguiba (2015, p. 45-46) o programa de extensão:

Atualmente conta com a colaboração de pesquisadores e docentes da instituição, discentes do mestrado acadêmico em letras e em estudos literários, acadêmicos de cursos de graduação (letras-português, letras-inglês, ciências sociais, arquitetura e história) e voluntários. No ano de 2015, uma das linhas de ação implantadas no projeto foi à preparação dos alunos para os exames do EJA e ENEM.

Com isso, as aulas de português implantadas já passam a expandir novos horizontes, no sentido de buscar, qualificar e inserir esses trabalhadores imigrantes haitianos na sociedade portovelhense e atualmente na Universidade, uma vez que em 2016 e 2017 alguns alunos do projeto foram aprovados no vestibular da UNIR, no *campus* de Porto Velho.

A compreensão da relação entre a língua que falamos e a cultura que vivenciamos tem sido um grande fator para melhorar significativamente a aquisição do português por parte dos imigrantes haitianos de Porto Velho, que participam do programa. Saussure (2006, p. 17) considera que:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade de indivíduos.

Nesse sentido, a língua passa a assumir seu papel social, cultural e individual, pensando nos costumes, crenças e especificidades determinadas. No caso dos imigrantes haitianos essa cultura é multifacetada, já que é mesclada pela cultura brasileira e haitiana. Para Euzébio, Rebouças & Honorato (2014, p. 07):

O imigrante leva consigo sua identidade cultural seus porquês de estarem ali. No contexto de ensino e aprendizagem são meros receptores, posto que, como foi dito, eles constroem a aula e, além de aprender, ensinam. A sala de aula foi um ambiente que se buscou ouvir o imigrante, e, ao mesmo tempo, promover uma troca de saberes.

Por isso, é imprescindível que o ensino do português para imigrantes se constitua como uma forma significativa de suscitar ações que favoreçam o uso do português em situações diversas, tais como: numa entrevista, num diálogo, no dia a dia, dentre outras. Assim, é necessário que esse aluno imigrante seja alfabetizado nessa nova língua que está aprendendo.

#### 4.2 METODOLOGIAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA, LÍNGUA ADICIONAL E LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

A apropriação de uma nova língua é de suma importância para estabelecermos uma comunicação e nos socializarmos com usuários da língua alvo. Ao pensarmos sobre esse assunto temos que nos reportar a autores e pesquisadores que exploram essa temática, principalmente aqueles que exploram o uso da língua na interação social, na sua heterogeneidade e sobre situações concretas de aprendizagem e do domínio de determinada língua.

No início do século XX, Ferdinand Saussure, estudioso suíço foi um dos precursores da linguística moderna. O escritor propõe uma visão ampla sobre a

“Língua e a fala”; “sobre significante e significado” dentre outras questões sobre o uso da língua (2006, p. 47) conforme o autor:

[...] a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, o fato da fala vem sempre antes. Como se imaginaria associar uma ideia a uma imagem verbal se não se surpreendesse de início esta associação no ato de fala? Por outro lado, é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro após inúmeras experiências. Enfim, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que seja sejam duas coisas absolutamente distintas.

Para o autor, são essas associações entre a língua e a fala que produzirão entendimento e domínio da língua que estamos aprendendo. Há que se compreender também, que cada usuário da língua tem um processo próprio para compreender e se apropriar de determinada língua.

Nesse sentido, a língua está impregnada de ideologias e particularidades quanto ao seu uso, como por exemplo, usar uma mesma palavra para definir vários objetos ou situações, a exemplo da palavra “manga” que usamos no português para definirmos “manga da blusa”, “mangá do colega” ou “manga fruta”.

Outro fator a se considerar no uso da língua, refere-se aos valores perpetuados de geração em geração, ou no contato com outros povos que nos é repassado através da língua falada e da língua escrita, bem como as relações de poder presentes na língua.

Segundo Martins, (2013, p. 47- 48):

[...] Para a sociolinguística, o uso da língua pelo indivíduo é inerente ao meio em que está envolvido ou à natureza da sociedade na qual a língua é falada. A língua pertence ao domínio individual e ao domínio social. O indivíduo se insere na sociedade ao adaptar-se ao contexto linguístico, passando a expressar-se da forma aceita pelo grupo. A língua é a própria expressão da identidade de quem dela faz uso as escolhas linguísticas são processos inconscientes que o falante realiza e associada às múltiplas dimensões constitutivas da identidade social e aos múltiplos papéis reais que o usuário assume na comunidade de fala. O que determina a escolha de uma outra variedade é a situação concreta de comunicação. Logo, quem se envolve nesse meio seja ele de diversas nações, está redefinindo sua própria identidade. Com isso, percebemos que os falantes da língua vão construindo sua identidade linguística a partir do contato com os

outros grupos e vão se apropriando da língua de uma maneira individual a partir de suas experiências linguísticas.

Para a autora, são as percepções que temos de outros usuários da língua, que nos dão uma plena visão de seu uso e das variações linguísticas em uma mesma língua. Isso talvez se deva ao fato de não sentirmos mais vontade de usar os padrões da língua associada a situações cotidianas, como é o caso do uso da língua da norma padrão em situações que exijam certo formalismo.

Não podemos entender a língua e a linguagem como algo rígido, imutável ou que está à mercê apenas da norma padrão ou aos padrões impostos pela sociedade. Para Bagno (2003, p. 17):

Nós somos a língua que falamos, e acusar alguém de não saber falar a sua própria língua materna é tão absurdo quanto acusar essa pessoa de não saber “usar” corretamente a visão (isto é, afirmar o absurdo de que alguém é capaz de enxergar, mas não é capaz de ver) ou o olfato (isto é, afirmar o absurdo que alguém é capaz de sentir o cheiro, mas não de aspirá-lo). Nós somos muito mais do que meros usuários da língua: a noção de “usuário” faz pensar em algo que está fora de nós, uma espécie de ferramenta que a gente pode retirar de uma caixa e usar e depois devolver à caixa. Nossa relação com a linguagem é muito mais profunda e complexa do que um simples “uso” - até porque essa relação se faz com a própria linguagem. Aliás, a própria palavra “relação”, aqui, não dá conta dessa complexidade.

Dessa forma, entendemos que o português como qualquer outra língua é bastante heterogêneo, cada grupo ou falante do português possui características próprias ao usar seu dialeto e essas variações linguísticas permitem que sejam vivenciadas situações reais de aprendizagem da nossa língua.

No Brasil, o português como segunda língua remonta há mais de cinco séculos de história. Desde o processo de colonização que os descobridores e missionários ensinavam aos povos nativos o português<sup>10</sup>. Segundo Almeida (1992, p. 13): “O

---

10 De acordo com o levantamento do Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 274 línguas são faladas por indígenas de 305 etnias diferentes. Com tanta diversidade, o Brasil tem suas particularidades linguísticas, já que as línguas são objetos históricos e estão sempre relacionadas aos seus falantes. A maioria da população brasileira é monolíngue, isto é, fala apenas o português, que é a sua língua **materna** e também a língua **franca, oficial e nacional** do país. Contudo, não é possível dizer que somos um país monolíngue, já que temos cenários multilíngues, ou seja, grupos populacionais que falam línguas maternas diferentes, mas são capazes de se comunicar em outra língua. Há também grupos que além de suas línguas maternas utilizam outras línguas para a comunicação, como ocorre em São Gabriel da Cachoeira (AM), onde convivem falantes de quatro línguas oficiais: português, nheengatu, tucano e baníua. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-reportagem-detalle/1128/o-brasil-e-suas-muitas-linguas.html>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

ensino do português como segunda língua, tem sua história de quase cinco séculos, no esforço de religiosos, no ensino do português a membros de nações indígenas”.

Mesmo com todo esse tempo de implantação do português como segunda língua, pouco se tem produzido em termos de materiais, métodos e capacitação de professores para atuarem nessa área.

A partir da década de 1960, começou-se a pensar no português como língua estrangeira, “ocorre o ciclo efervescente de criações de cursos universitários de português em universidades dos Estados Unidos (ALMEIDA-FILHO, 2012, P. 726)” , através de cursos de português voltados para estrangeiros e a maioria dos materiais eram escritos fora do país.

Para Ianesko (2013, p. 23):

Esses cursos recebem forte influência do paradigma metodológico áudio-lingual, cujo objetivo era levar o aprendiz a comunicar-se na língua alvo por meio do condicionamento e da formação de novos hábitos linguísticos. Esse método implicava uma prática contínua, controlada e em ordem progressiva das estruturas linguísticas. A aprendizagem, assim, aconteceria de acordo com o método, e o método dito autêntico seria aquele modelo de material, o mais adequado. Era repleto de repetição e exercícios mecânicos, com o objetivo de eliminar a possibilidade de erro. Os exercícios mais comuns existentes nos livros eram as repetições de modelos com a substituição de algumas partes de textos e exercícios.

Para a pesquisadora, os primeiros cursos voltados para o ensino de português para imigrantes exploravam mais a fluência na língua-alvo e as atividades propostas eram mais repetitivas. Esse contexto social de imigrantes que vivenciam outra língua no Brasil os insere em situações de apropriação do português como uma língua adicional. Com isso, esses imigrantes desenvolvem a competência oral e escrita também através do contato com outros falantes do português seja no trabalho, na escola, seja em suas relações cotidianas, mas em alguns cursos ofertados trabalhava-se a fluência no português.

Segundo Martins (2013, p. 69):

[...] Há uma consciência de conhecer a língua adicional, dominar suas regras, está consciente delas e saber falar sobre elas. É preciso que alguém ensine para que a aprendizagem se estabeleça. Pode ser um professor físico, um método um livro ou online.

Diante deste entendimento do português como língua adicional ou segunda língua, ressalta-se que a cidade de Porto Velho, local de nossa pesquisa, tem recebido nos últimos anos inúmeros imigrantes

haitianos, o que tem gerado uma grande demanda pelo ensino do português para imigrantes.

Pensando nesse cenário atual de Porto Velho quanto ao acolhimento e inserção de imigrantes, a proposta do programa de extensão busca diminuir essa barreira linguística, possibilitando uma maior integração desses imigrantes com o português, como uma forma de acolhimento de uma nova língua.

O desafio da aprendizagem de uma língua por parte dos imigrantes haitianos, que são os sujeitos da nossa pesquisa, está relacionado principalmente, conforme relatos dos entrevistados, em deixarem para trás toda uma história, uma vivência linguística e cultural. Nos questionários aplicados com os haitianos participantes das aulas de português pode-se evidenciar isso. Segundo Revuz (1998, p. 221):

Começar o estudo de uma língua estrangeira é se colocar em situação de não saber absoluto, é retornar ao estágio do infans, do neném que não fala ainda, (re)fazer a experiência da impotência de se fazer entender. O sentimento de regressão associado a essa situação é reforçado quando a aprendizagem privilegia, no início, como acontece frequentemente, um trabalho exclusivamente oral focalizando os sons. [...] É tão difícil para eles (aprendizes de uma LE) sair do automatismo fonatórios de sua língua materna que não conseguem, repetir mesmo as sequências mais simples.

Isso nos mostra que além do choque da cultura, a língua é um dos grandes entraves para imigrantes, principalmente no que se relaciona aos sons das palavras em português e ao método de aprendizagem utilizado.

Sabemos que no português e em outras línguas, algumas letras e fonemas possuem uma sonoridade idêntica ou muito aproximada, o que acaba por confundir quem está aprendendo uma língua adicional. A exemplo disso temos na sonoridade da letra “E” que em diversas situações têm a sonoridade de “I”<sup>11</sup>.

---

11 Toda língua possui variações linguísticas. Elas podem ser entendidas por meio de sua história no tempo (variação histórica) e no espaço (variação regional). As variações linguísticas podem ser compreendidas a partir de três diferentes fenômenos. 1) Em sociedades complexas convivem variedades linguísticas diferentes, usadas por diferentes grupos sociais, com diferentes acessos à educação formal; note que as diferenças tendem a ser maiores na língua falada que na língua escrita; 2) Pessoas de mesmo grupo social expressam-se com falas diferentes de acordo com as diferentes situações de uso, sejam situações formais, informais ou de outro tipo; 3) Há falares específicos para grupos específicos, como profissionais de uma mesma área (médicos, policiais, profissionais de informática, metalúrgicos, alfaiates, por exemplo), jovens, grupos marginalizados e outros. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/variacoes-linguisticas-o-modo-de-falar-do-brasileiro.htm>. Acesso em 20 de setembro de 2019.



Dessa forma, o falante do português como língua adicional vai se apropriando da língua, mas por vezes não consegue entender a diferença entre as letras e sua sonoridade e isso requer, por vezes, que os imigrantes mobilizem outros conhecimentos tais como empréstimo de outras palavras no diálogo para se fazer entender ou utilizam gestos para demonstrarem o que desejam expor.

#### 4.3 MIGRAÇÃO HAITIANA E A LÍNGUA PORTUGUESA

Rondônia vivenciou, na última década, um fluxo migratório de pessoas advindas de diversas partes do país e do exterior, devido à oferta de emprego nas usinas hidrelétricas do Rio Madeira. Outro fator que impulsionou a vinda de trabalhadores de outros países foi o terremoto que o Haiti sofreu em 2010, aumentando assim, o deslocamento de inúmeros imigrantes para o Brasil em busca de emprego, estudo e para conhecer a cultura brasileira.

Dentre esses imigrantes, os haitianos foram os que mais migraram para o estado a fim de se estabelecerem economicamente em Rondônia, especificamente na cidade de Porto Velho. Para Santos, Santos, Assis & Cotinguiba (2015, p. 45) os haitianos enfrentaram diversas barreiras ao chegarem ao Brasil:

Além das barreiras jurídicas encontradas pelos haitianos ao chegarem à fronteira para entrarem no Brasil, há o fator linguístico que dificulta sobremaneira a inserção desses imigrantes. A questão jurídica é superada em cerca de uma semana – mas já foi de até 2 meses – porém, os entraves advindos do contato com a Língua Portuguesa não tem e não pode ter, um prazo para que os sujeitos possam se afirmar em uma situação tranquila. A população haitiana tem como língua materna o *Krey' l Ayissyen*, crioulo haitiano e apenas cerca de 5% domina o francês, apesar das duas línguas serem oficiais de acordo com a Constituição do País. Devido à experiência em mobilidade para a República Dominicana, muitos têm fluência em espanhol, majoritariamente os homens, enquanto as mulheres são, em sua maioria, monolíngues, falantes apenas do *Kreyòl*.

Percebemos que os conflitos vivenciados pelos haitianos envolvem, em grande parte, um choque com a cultura local, com o idioma do país que o acolhe, discriminação racial e sua situação enquanto estrangeiro.

Para diminuir essas barreiras culturais e sociais, os haitianos que migraram para o Estado de Rondônia contaram com ajuda de órgãos não governamentais e com a ajuda de voluntários, no sentido de acolher esses imigrantes.

Ao chegarem aqui, foram acolhidos principalmente pela Igreja Católica e a Pastoral do Migrante. Para Cotinguiba e Pimentel (2012, p. 101) as ações de ajuda humanitária para com os haitianos foram de extrema importância para adaptação desses imigrantes. Segundo eles:

Como a Paróquia São João Bosco já havia tomado a iniciativa de começar o curso de português básico, ministrado por um haitiano que já aprendera a nossa língua, juntamo-nos a eles e criamos um projeto de extensão na Universidade Federal de Rondônia denominado Migração haitiana na Amazônia brasileira: linguagem e inserção social de haitianos em Porto Velho, sendo um dos principais objetivos o ensino da Língua Portuguesa, noções de História e Geografia do Brasil e da Amazônia, noções de direitos humanos e trabalhistas, visando sua inserção social.

Há que se considerar os casos de imigrantes haitianos que aprendem o português no dia a dia, sem participarem de uma educação formal ou de um grupo de alfabetização. Estes são movidos por momentos de trocas de diálogos com os brasileiros e pela curiosidade em conhecer essa cultura do país que o acolhe. Para Martins (2013, p. 61):

As escolhas linguísticas são processos inconscientes que o falante realiza e associados às múltiplas dimensões constitutivas da identidade social e aos múltiplos papéis sociais que o usuário assume na comunidade de fala. O que determina a escolha de uma ou outra variedade é a situação concreta de comunicação. Logo, quem se envolve nesse meio, seja ele de diversas nações, está redefinindo sua própria identidade.

As formas de comunicação e aquisição do português por imigrantes haitianos consideram esse sujeito como agente ativo do processo de aquisição de uma nova língua, proporcionando assim, maior ênfase na aprendizagem do aluno.

Nesse contexto, serão significativas as contribuições de Grosso (2010), que aponta em suas pesquisas que quando a pessoa se apropria de uma língua, está também adquirindo as ideologias e a cultura que é a base daquela língua. Isto se caracteriza como potencialidades e obstáculos ao envolvimento desses imigrantes com a sociedade que o acolhe.

É evidente que os intercâmbios culturais são muito recorrentes nesse processo de imigração e estes contribuem para suscitar uma nova visão de mundo e interação social com o país que acolhe esses imigrantes. Essa perspectiva aponta para ideia de

poder pertencer a uma nova cultura e isto está intrinsecamente ligado à ideia de fazer parte desse novo país.

Nesse sentido, os estudos relacionados ao ensino do português para imigrantes haitianos desenvolvidos pelo Programa de Extensão Migração Internacional na Amazônia Brasileira: Linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho têm contribuído para resolver problemas relacionados ao domínio e as práticas pedagógicas adotadas na aquisição de uma segunda língua.

Assim, é imprescindível que ações para o ensino do português para imigrantes sejam voltadas não apenas para a aquisição do código escrito, mas que se constituam como uma prática comunicacional, a partir das vivências desses sujeitos e das interações sociais e culturais desse novo país que os abriga.

Moura e Costa-Hübes (2017, p. 11) destacam que:

Precisamos considerar que o aprendiz traz consigo o seu percurso vivencial, o conhecimento de sua língua materna e de outras, suas experiências, sua representação de mundo, a visão que construiu acerca da Língua Portuguesa, e diversos outros conhecimentos acumulados, o que o revestem das mais variadas competências e/ou dificuldades face à aprendizagem da língua.

Considera-se, assim, que esses trabalhadores e estudantes têm formas distintas de aprendizagem, que envolvem seu conhecimento de mundo e a necessidade de se firmarem nesse país que os acolhe.

Percebemos, conforme relatos dos entrevistados, que fatores ligados à legalização, à procura por trabalho e o fator da estabilidade geram complicações quanto à inserção desses haitianos no mercado de trabalho e no prosseguimento de seus estudos. Sendo que boa parte ocupa vagas do setor produtivo que geralmente são para mão de obra barata e em serviços subalternizados e grande parte não consegue dar prosseguimento em seus estudos, segundo relato dos entrevistados.

Mesmo após arranjarem emprego, agora as preocupações são na dificuldade em manter-se no emprego devido à barreira da comunicação entre imigrantes haitianos e os brasileiros. Nesse contexto, temos que parar para pensar nas metodologias empregadas no ensino do português para esses imigrantes.

Nesse sentido, apresenta-se um novo desafio para o ensino do português para imigrantes no Brasil, já que é importante considerar a bagagem cultural desse povo, sua língua e as experiências de vida que esses sujeitos trazem consigo.

É imprescindível que os imigrantes haitianos se sintam parte desse novo país que os acolhe, para que possam adquirir competências linguísticas relacionadas ao contexto social e cultural que estão vivenciando no país que os abriga. Para Ançã (2008, p. 74): “O problema de toda língua de acolhimento coloca-se com toda premência, sendo o domínio da LP uma das vias mais poderosas para integração dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como coletivo (harmonia social)”.

É preciso repensar a dinâmica das propostas pedagógicas no ensino do português para imigrantes, verificar se estas contemplam as necessidades básicas e iniciais desses sujeitos, que necessitam de orientações de como preencher um currículo, saber utilizar máquinas e ferramentas de trabalho, fazer compras, realizar pagamentos, dentre outros eventos cotidianos. Grosso (2010, p. 67) destaca que: “São ainda de 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”.

Coadunando com essa ideia de integração do imigrante com o país que o acolhe, Cotinguiba-Pimentel; Cotinguiba e Pereira (2019, p.176) destacam que o ensino da Língua Portuguesa é:

[...] uma ação que privilegia olhar para a linguagem como constitutiva da sociedade e da cultura, e que, por esse motivo, enxerga a língua como uma variável, um fator de mediação sociocultural na/da migração, contribuindo, assim, com o desenvolvimento da autonomia dos imigrantes.

Com isso, percebemos que a aprendizagem e uso do português pelos imigrantes haitianos possibilitam uma troca de interações culturais, um desenvolvimento de habilidades que facilitam o trabalho desses trabalhadores, bem como os intercâmbios sociais e culturais desses imigrantes com a cultura local do Brasil.

Para Moura e Costa-Hübes (2017, p. 19):

Nesse sentido, a ação pedagógica precisa ser desenvolvida a partir da realidade do educando, identificando as situações significativas presentes no contexto em que ele está inserido. Para tanto, partir da realidade concreta significa reconhecer quais são as necessidades práticas que motivam estes estudantes estrangeiros à busca do conhecimento teórico. Para isso, a verificação, por meio da leitura de

mundo do que os cercam, é a forma mais adequada para tentar apreender a realidade à nossa volta.

Dessa forma, percebemos que a inserção social desses imigrantes haitianos é imprescindível para que haja uma maior interação destes com o português, para que dessa forma vá adquirindo experiências e vivências para o letramento e apreensão da Língua Portuguesa como segunda língua.

O ensino do português para imigrantes haitianos na cidade de Porto Velho ainda enfrenta diversos desafios como as práticas de ensino, os recursos pedagógicos, a falta de literaturas específicas para o ensino do português para imigrantes.

Pacheco (2006, p.43) destaca que:

Em relação ao ensinar LE de modo institucionalizado, podemos identificar os dois extremos. Há docentes que só dispõem de um título de livro didático (para estudo dos alunos e seu próprio) e um aparelho de som (com entrada para fita cassete), quando há. É o caso de muitos profissionais que atuam em escolas, geralmente da rede pública, em que as condições de ensino clamam por revisão. Há aqueles que trabalham em instituições na qual o professor dispõe de recursos os mais variados (dentre os quais livros didáticos de vários autores e livros teóricos, laboratório com computadores conectados à internet ininterruptamente e interligados em rede, Smart Board, assinatura para acesso a vários links institucionais educativos). Acrescente-se aos fatores anteriormente mencionados a diferença nos estilos de aprendizagem, de conhecimentos prévios em LE trazidos por alguns alunos, de bagagem cultural acumulada em ensino-aprendizagem de LM, fatores que influenciam decisivamente na eficiência e agilidade do processo. Sem falar nos aspectos emocionais, que são extremamente importantes.

Isso nos mostra que é preciso uma abordagem dinâmica e adequada ao público que aprenderá uma nova língua, repensar as estratégias de ensino-aprendizagem é de suma importância para que o falante do português, como língua adicional, venha se apropriar não só do dialeto, mas também da cultura do país em que está aprendendo essa nova língua.

Outro fator a se considerar é a influência cultural e do multiculturalismo<sup>12</sup> na educação, já que as culturas se modificam, sofrem influências positivas, negativas e mudam a todo momento. Para Candau (2008, p. 8):

---

12 Para Candau (2008, p.20): O multiculturalismo não é simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva.

[...]hoje esta consciência de caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença entre multiculturalismo se faz são cada vez mais presentes.

Dessa forma, “a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças” (Moreira e Candau 2003, p. 161).

Não há como negar que historicamente a educação foi recusada a povos de diversas raças e culturas. Mesmo na atualidade presenciamos dentro e fora da escola cenas de pessoas que têm interesses contrários a certas identidades culturais e determinadas etnias e assim entram em conflito. Segundo Apple (2017, p. 900):

Não há lugar para ceticismo na luta em criar uma educação que está conscientemente direcionada para enfrentar relações dominantes de poder que são reproduzidas em escolas, na mídia, e em outros lugares. Antes, meu desejo é nos lembrar de que a realidade “bate de volta” e que precisamos tomar consciência de que a construção de uma educação democrática duradoura exige a compreensão de que, às vezes, o fazer implica tensões e contradições.

Além desses entraves, precisamos levar em conta a questão da cultura multifacetada que esses imigrantes haitianos vivenciam. Estes pertencem a um grupo bastante heterogêneo em relação a costumes, rituais, crenças, valores e dialetos. Para Bagno (2003, p. 19):

Isso significa o quê, na prática? Significa olhar para a língua dentro de uma realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os seres humanos que a falam e escrevem. Significa considerar a língua como atividade social, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita. Por estar sujeita às circunstâncias do momento, às instabilidades psicológicas, às flutuações do sentido, a língua em grande medida é opaca, não é transparente. Isso faz da prática da interpretação uma atividade fundamental da vida humana, da interação social.

É necessário, para que haja uma verdadeira inserção social desses imigrantes haitianos, repensarmos como o aprendizado da Língua Portuguesa vem sendo explorado, construindo assim um olhar quanto à diversidade cultural, a alteridade e as diferenças quanto à linguagem e costumes desse povo.

Salientamos que alguns desses haitianos atendidos pelo projeto de pesquisa possuem qualificação profissional e estudos aquém dos empregos que ocupam ao chegarem ao Brasil. Isso se deve ao fato de serem estrangeiros e a falta de políticas públicas de acolhimento a esses imigrantes.

Na próxima seção abordaremos a educação na Amazônia como um direito, explorando principalmente o ensino da Língua Portuguesa para os migrantes haitianos da cidade de Porto Velho que fazem parte do Programa de Extensão Migração Internacional na Amazônia Brasileira: Linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho.

#### 4.4 ENSINO DO PORTUGUÊS PARA IMIGRANTES HAITIANOS NA CIDADE DE PORTO VELHO: PERCEPÇÕES E METODOLOGIAS

A coleta de dados da nossa pesquisa foi delineada por entrevistas e questionários, seguindo o modelo proposto (anexo A e B), o que permitiu que pudéssemos colher informações para aprofundar nas percepções dos professores e estudantes do Programa de Extensão Migração Internacional na Amazônia Brasileira: Linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho, referente às aulas de português para imigrantes haitianos e ao processo de migração para o Brasil.

Nas entrevistas, mostramos o processo de inserção dos haitianos ao grupo de pesquisa, bem como evidenciamos o olhar de professores e da idealizadora do programa de extensão, para delinear uma trajetória das ações desenvolvidas durante esses seis anos do projeto.

No que concerne aos questionários dos alunos, optamos por demonstrar as dificuldades vivenciadas no processo de migração, a discriminação, a acolhida e apropriação de uma nova língua, destacando como o programa contribuiu nesse processo de inserção social, cultural e laboral.

Nos questionários feitos com os docentes, optamos por verificar o uso da língua, as variedades linguísticas, o conceito de cultura, diversidade cultural e linguística, aspectos da cultura haitiana, as dificuldades encontradas no ensino do português para imigrantes haitianos, quais os preconceitos linguísticos ou culturais eles percebem que seus estudantes vêm sofrendo nesse processo de acolhida e como eles definem um multiculturalismo.

Na análise dos dados obtidos por meio de questionários e entrevistas com os professores e estudantes haitianos, optamos por apresentar primeiro o perfil dos sujeitos que participam da pesquisa, as metodologias utilizadas e as percepções dos envolvidos na pesquisa sobre o ensino do português para imigrantes haitianos.

#### **4.4.1 PERFIL DOS PROFESSORES E ESTUDANTES:**

O perfil dos professores pesquisados que atuam nas aulas de português do programa de extensão é de estudantes, de professores do curso de Letras Português da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, do Instituto Federal de Rondônia - IFRO, dentre outras pessoas que atuam como voluntários, mas o projeto conta com alunos de diversos cursos que atuam com as demais disciplinas e com um projeto de ensino de português para crianças haitianas.

Estes são mobilizados por professores e coordenadores do programa para construir uma práxis pedagógica voltada para a inserção social dos imigrantes haitianos, de forma que seja levada em conta a cultura, a heterogeneidade e os saberes desse público-alvo.

Dentre os estudantes haitianos pesquisados, a maioria é de jovens do sexo masculino, entre 24 a 40 anos, a grande maioria trabalha em empregos que foram mediados pelo programa de extensão ou por parentes que vieram no primeiro ciclo de imigração pós-terremoto, conforme relatos dos entrevistados, sendo um professor de francês, dois eletricitas e um estudante; e apenas dois são universitários do curso de Filosofia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

É preciso pontuar que estes jovens residiam no Haiti, todos eles estudavam e trabalhavam, sendo que auxiliavam financeiramente suas famílias com trabalhos na cidade e no campo, em atividades laborais na agricultura, comércio e prestação de serviço como encanador, eletricitista ou motorista.

Em relação ao grau de instrução, pode-se notar que quatro deles já possuíam o que corresponde ao Ensino Médio no Brasil, um possuía Ensino Superior e outro, o Ensino Fundamental. Verificou-se também que dois dos entrevistados vieram sem ter qualquer parente no Brasil e os demais vieram através de outros familiares ou amigos que imigraram pós-terremoto, conforme relatado nas entrevistas.

Durante as entrevistas, constatamos que a grande maioria dos imigrantes é de homens e somente após anos trabalhando no Brasil é que trouxeram seus familiares,



sendo que devido à forma como foram acolhidos e a oportunidade de darem prosseguimento nos estudos, estes destacaram que pretendem permanecer no Brasil. Vale destacar que a grande maioria dos entrevistados usa o salário que ganha aqui para sustentar os parentes que ficaram no Haiti e a outra parte para financiar a vinda da família para Porto Velho ou para outros países.

#### **4.4.2 METODOLOGIAS: PROCESSO E PERCEPÇÕES**

Compreender os processos de aprendizagem do português como língua de acolhimento pauta-se nas metodologias utilizadas, na compreensão dos estudantes e nas percepções dos professores ministrantes das aulas.

Daí decorre um estudo aprofundado no sentido dado às metodologias e a postura de acolhimento dos professores para com os alunos e como eles lidam com a diversidade cultural dos imigrantes haitianos que participam do programa de extensão, para tanto fizemos o seguinte questionamento aos três professores entrevistados: Como você trabalha em suas aulas a diversidade cultural e linguística? Em suas respostas eles destacaram que:

**Professor 1:** Nas aulas de português procuro mostrar a cultura do Brasil e permito que eles apresentem a cultura haitiana, deixando que os alunos apresentem suas experiências com a temática apresentada em cada aula. Como por exemplo, ao trabalhar com verbos, busco saber deles quais verbos são mais usados no crioulo, no francês e se um mesmo verbo tem mais de um sentido, se em determinada região do seu país determinado termo ou palavra é usada para definir outros sentidos.

**Professor 2:** Trabalhamos de forma inclusiva, compartilhamos a diversidade cultural e linguística dos imigrantes/refugiados. Damos voz a essas pessoas e promovemos a troca de conhecimentos culturais e linguísticos.

**Professor 3:** Durante as aulas de português busco integrar a cultura e a língua do Brasil com o crioulo haitiano. Ao trabalharmos determinado conteúdo como, por exemplo, sinônimos, procuro mostrar para os estudantes situações reais e vivenciadas no nosso dia a dia em que eles usarão tal conhecimento. Depois peço que eles exponham em quais situações usariam tais termos. Dessa forma, mesclamos conhecimentos linguísticos e culturais do Brasil e Haiti.

Diante das respostas dos professores pesquisados, constatamos que além do ensino do português, eles estão preocupados em trazer elementos da cultura e da língua falada no Brasil e Haiti, como forma de refletir e aproximar a realidade dos estudantes com as vivenciadas em nosso país.

Para Almeida Filho (2016, p. 10): “Aprender língua focalizando tão somente a própria língua, sua estrutura e vocabulário em contextos ilustradores é uma distorção da vida real e não parece ajudar de modo decisivo na aquisição de fluência”.

Por isso, o programa pauta suas ações em metodologias voltadas para o acolhimento, para a fluência do português a partir de situações do cotidiano desses sujeitos imigrantes, vivenciadas aqui no Brasil e no Haiti.

Para o professor 1, é primordial que os imigrantes apresentem suas vivências e possam comparar suas experiências com outras línguas, tais como o crioulo e o francês, para que assim, possam relacionar as palavras apresentadas na Língua Portuguesa com sua língua materna. O professor 2 destaca ser de suma importância que haja uma troca cultural e linguística entre professores e alunos, de forma que estes possam ser agentes ativos do processo de aprendizagem de uma nova língua. O professor 3 entende que é importante integrar a cultura e a língua dos imigrantes para que estes possam expor suas experiências de vida, possam assimilar os conteúdos aprendidos com os contextos e situações que estes vivenciam.

Para Santos (2017, p. 53):

Assim, é importante que se estabeleçam práticas interativas de comunicação continuamente através de um processo de socialização. Por isso, torna-se essencial contato mais intensivo com a língua e aprendizagem, em contextos definidos.

Dessa forma, em relação à integração da língua e da cultura do imigrante, pudemos perceber que durante o período de observação nas turmas do nível básico, intermediário e avançado, todos os professores buscam aproximar a realidade, a língua e a cultura do imigrante às suas metodologias, considerando a hipótese de que o aluno é um ser em constante mudança, que vivencia uma cultura multifacetada e está em processo de aprendizagem, não só de uma nova língua, mas de uma bagagem cultural.

Ao perguntar para os professores entrevistados a respeito da língua, da cultura, o uso variado da linguagem e seu uso nas aulas de português para imigrantes haitianos, eles relataram que:

**Professor 1:** A língua serve para se comunicar, utilizamos a cultura e o uso variado da língua em nossas aulas, priorizando situações cotidianas, que envolvam a comunicação, salientando que nossa prioridade não é que os haitianos dominem todas as regras do português logo de início, mas que consiga interagir em situações

comunicacionais. Quanto a cultura ela está presente nas atividades propostas onde mesclamos elementos da cultura haitiana e brasileira, de forma que esse imigrante possa se sentir acolhido e consiga relacionar melhor a aprendizagem do português.

**Professor 2:** A língua serve para interação social e linguística dos imigrantes haitianos, priorizamos o uso variado em situações do dia a dia, como, por exemplo, em uma entrevista de emprego, durante as compras ou durante o diálogo entre os colegas de sala. Durante as aulas trazemos elementos da cultura do imigrante e da cultura brasileira, quais hábitos são bem recorrentes em seu país de origem e aqui no Brasil, as gírias e situações comunicacionais cotidianas dos dois países, como forma de integrar esse imigrante nesse processo de aquisição de uma nova língua.

**Professor 3:** Entendo a língua como uma forma de interação da linguagem, de maneira seu uso variado propicia ao imigrante uma forma de se sentir acolhido e tenha mais facilidade para aprender o português. Em relação a cultura busco mostrar elementos da cultura brasileira e haitiana e situações comunicacionais que são recorrentes no dia a dia dos brasileiros e dos haitianos.

Há que se refletir que o português como língua de acolhimento constitui-se como meio de integração cultural, linguística, contribuindo assim, para o contato social, para situações cotidianas e para inserção desses imigrantes haitianos no mercado de trabalho e no prosseguimento de seus estudos.

Em relação à análise dessa integração entre cultura, a língua e o uso variado da linguagem, é possível considerar que o professor 1 dá prioridade a situações de comunicação, não se apegando apenas às regras do português, de forma que o aluno possa compreender o processo de aprendizagem de uma nova língua como algo real e não apenas como uma mera repetição de regras e decodificação de palavras. Para o professor 2 esse processo de integração é primordial para que o aluno entenda o contexto de aprendizagem de uma nova língua e possa relacionar às situações do dia a dia que envolvem essa troca comunicacional. Já o professor 3 entende que esse momento de integração é uma forma de acolher e trazer elementos da cultura brasileira e haitiana para sala de aula, para que possa mostrar situações reais em que os imigrantes utilizarão determinadas palavras ou expressões.

Para Pimentel-Cotinguiba, Cotinguiba e Pereira (2019, p.174):

No campo cultural, a língua representa um dos elementos principais, especialmente para trabalharmos com o ensino do português enquanto língua de acolhimento na perspectiva língua cultura como elementos indissociáveis. As leituras teóricas sobre o crioulo, as aulas práticas, o convívio, o nosso aprendizado do crioulo e os diálogos foram etapas do nosso “mergulho cultural” na cosmovisão haitiana. É certo que não temos a audácia de nos arvorar como conhecedores ou

intérpretes da cultura haitiana, contudo, o que queremos dizer é que esse “mergulho cultural” foi necessário para que pudéssemos desenvolver as aulas no âmbito do projeto de extensão e, ao mesmo tempo, realizar pesquisas com base na interlocução com os agentes desse processo, os haitianos e haitianas.

Salientamos que o programa privilegia a língua, a cultura e a heterogeneidade dos sujeitos participantes, explorando o ensino de uma língua de acolhimento, de maneira que estes possam ter autonomia, possam refletir em situações comunicacionais e possam desenvolver estratégias que diminuam as dificuldades encontradas no ensino do português.

Em relação às dificuldades encontradas e à prática pedagógica no ensino do português para imigrantes haitianos, destacaram-se os seguintes questionamentos:

**Professor 1:** Dou aulas desde 2016, e durante esse tempo peguei a prática em ensinar para haitianos. Um dos fatores de maior dificuldade era compreender a língua crioulo, mas depois que fui tendo contato com a língua deles me ajudou bastante. No início eles misturam muitas palavras dos idiomas que eles falam.

**Professor 2:** Ministro aula para imigrantes haitianos que estão no nível intermediário do português, então eles já têm um certo contato com nossa língua, então não tenho dificuldade.

**Professor 3:** Os alunos que dou aulas já estão há mais de um ano projeto, já dominam bem o português, mas um fator que eles apresentam uma certa dificuldade é quanto a compreensão de textos de algumas palavras que representam inúmeras situações. Então, é preciso explicar para eles que essas variações ocorrem de estado para estado.

Constatamos a partir das falas dos professores entrevistados, que uma das barreiras encontradas no ensino do português para imigrantes haitianos, refere-se ao conhecimento da língua crioulo, ao hibridismo do crioulo com português e francês. Para sanar essas dificuldades, todos os entrevistados consideram de suma importância conhecer um pouco da cultura e da língua crioulo para que possam contextualizar os conceitos abordados na aula.

Quanto a esses questionamentos, o professor 1 apresenta o desconhecimento da língua crioulo como um fator que limita um pouco sua prática pedagógica, mas com a convivência com os haitianos, o docente passa a se apropriar da cultura e da língua do imigrante como uma forma de interagir e planejar suas aulas de acordo com as necessidades apresentadas.

O professor 2 pontua que, a partir do contato com o português, passou a não ter tanta dificuldade para ensinar aos haitianos, isso se deva talvez, porque os alunos

no nível intermediário já dominam várias palavras do português e já vivenciaram contextos comunicacionais, como numa entrevista de emprego, durante a compra de materiais, dentre outras situações.

Já o professor 3, por lecionar para alunos com mais de um ano no projeto, para ele essas dificuldades são menores e mais pontuais, estão mais relacionadas quanto à sonoridade das palavras, como apresentado na entrevista dos alunos haitianos.

Segundo Pimentel-Cotinguiba, Cotinguiba e Pereira (2019, p.176):

O conteúdo era pensado de acordo com as necessidades dos participantes, pois para cada encontro seguinte eram propostos temas pelos alunos e, assim, a equipe organizava o conteúdo nessa perspectiva. A metodologia de trabalho considerava – e ainda considera – três aspectos fundamentais, quais sejam, a compreensão do conteúdo, a tradução e a explicação dialogada. O conteúdo era trabalhado para que os participantes tivessem uma compreensão do que se tratava (de forma mais geral) e, em seguida, trabalhávamos em sua tradução de palavras inseridas no contexto da aula (diálogos, situações cotidianas, pequenos textos), para, em seguida, explicar de forma mais geral. Na explicação surgiam as perguntas, as comparações, as contestações e, sempre, a reivindicação da conjugação dos verbos. Assim, os encontros/aulas se tornavam verdadeiros espaços e momentos de interação entre a equipe do projeto e os participantes beneficiados com o aprendizado da Língua Portuguesa e dos aspectos culturais brasileiros e do Haiti.

No tocante às dificuldades e práticas pedagógicas, considera-se que o programa de extensão planeja suas atividades a partir da realidade dos imigrantes, a partir dos contextos culturais e a partir das vivências que estes haitianos experienciam durante esse processo de imigração e acolhimento no Brasil.

Para Almeida- Filho (2016, p. 17):

A criação e manutenção de aulas e das suas extensões nos parece sempre o mais importante segmento de atos concretos do ensinador de idiomas. Isso ocorre porque o andamento das aulas é de grande visibilidade para quem as observa de longe ou mesmo de dentro. No entanto, antes de ocorrerem, as aulas são planejadas e contam com duas fases anteriores distintas: a constituição do planejamento curricular e de programas, e a condensação de ideias nos materiais de ensino. Depois das aulas, entre aulas e mesmo durante as aulas, ocorrem ainda instâncias de avaliação do progresso dos alunos na aprendizagem de língua observada no curso.

Reconhecer o imigrante, sua cultura e suas vivências como parte de um objetivo de acolhimento e de aprofundamento no ensino de uma nova língua, permite que o programa de extensão propicie a estes alunos uma aprendizagem interativa, que busque torná-los sujeitos do processo ensino aprendizagem, de forma que estes

possam vivenciar no cotidiano o aprendizado da Língua Portuguesa e possam relacionar este aprendizado com elementos da sua cultura, da cultura brasileira e de vivências de seu dia a dia.

Outro ponto abordado nas entrevistas está relacionado ao ensino numa prática multicultural e qual a visão dos professores a respeito do multiculturalismo. Os professores destacam que:

**Professor 1:** Atualmente trabalho com alunos haitianos venezuelanos e cubanos e esse espaço de diversas culturas se constitui como um espaço multicultural, onde cada um possui uma cultura, uma língua específica, mas interagem no mesmo ambiente com uma heterogeneidade de culturas e saberes.

**Professor 2:** Durante as aulas trabalhamos o uso variado, do cotidiano dos imigrantes. Quanto ao multiculturalismo, constitui-se como a pluralidade cultural. Existência de várias culturas juntas convivendo no mesmo lugar.

**Professor 3:** As variedades linguísticas e culturais são trabalhadas em sala de aula, de modo que eles possam compreender as diversas possibilidades existentes no português, a partir de palavras e seus diferentes sentido dependendo do contexto, utilizamos expressões cristalizadas do português, palavras no sentido denotativo e conotativo, com expressões de Porto Velho-RO e as diferenças de sotaques dentre as regiões e as festividades. Os resultados são muito positivos, pois eles também destacam e apontam a diversidade do país de origem. É importante realizar este movimento de troca, professor e aluno, pois uma cultura não pode sobrepor a outra. Quanto ao multiculturalismo, definiria como o encontro de muitas culturas, de modo que, uma não se sobreponha a outra, mas se complementem, se relacionem, de modo a valorizar o ser humano, independente de sua nacionalidade.

Nota-se que em relação a uma prática multicultural, há uma relação de igualdade, não importando a classe social, a etnia ou nacionalidade dos participantes do projeto de extensão. Essa concepção procura minimizar as diferenças e valorizar a diversidade cultural do imigrante.

Para Santos (2017, p. 59):

[...] o professor necessita criar situações nas quais a língua se realize em textos diversos, com atividades que envolvam o aluno no processo comunicativo. Para isso, o professor pode se utilizar de atividades diversas escritas orais nas suas aulas, propiciando discussões que levem os alunos a uma identificação com sua realidade social. Além disso, o professor deve aproveitar o conhecimento que os alunos possuem, incluindo os alunos estrangeiros nas atividades realizadas em sala de aula.

O professor 1 pontua na sua resposta que há uma integração de culturas, já que atualmente trabalha com imigrantes haitianos, venezuelanos e cubanos e que essas pessoas interagem num ambiente multicultural, que propicia o aprender com o outro e a troca de experiências.

Para o professor 2, o trabalho a partir das experiências de vida dos haitianos e do cotidiano desses no Brasil, tem sido importante para trabalhar o multiculturalismo, já que esses imigrantes já conviveram com a diversidade da cultura e da língua de outros países e estão tendo contato em sala de aula com nossa cultura e com a Língua Portuguesa.

O professor 3 destaca ser importante ter uma prática multicultural, de modo que enriqueça suas aulas trazendo palavras presentes no contexto comunicacional do Brasil e do Haiti. Dessa forma, o professor diminui as dificuldades encontradas durante o ensino da Língua Portuguesa para imigrantes e traz uma compreensão mais diversificada desse universo cultural vivenciado dentro e fora da sala de aula.

Os professores demonstram uma mudança de atitude quanto às suas práticas pedagógicas, de maneira que permita essa troca cultural, sem contemplar uma prática homogeneizadora que não prioriza as diferenças e as experiências desses sujeitos.

Em relação aos pontos positivos e negativos da migração para outro país, o ensino de uma língua diferente da sua, os alunos participantes entrevistados destacaram que:

No mundo do imigrante não é nada fácil se adaptar a cultura e a língua de outro país, bem como a burocracia quanto a validação das nossas documentações para prosseguirmos os estudos, por isso as aulas do projeto trazem um pouco da nossa cultura e da cultura do Brasil e nos ajudam com as documentações (participante 1 – nível avançado).

Depois do terremoto em 2010 eu resolvi vir para o Brasil, sem saber para onde eu iria, mas essa decisão de vir para o Brasil foi tomada lá no Equador, o objetivo era os Estados Unidos, mas cheguei no Equador as questões burocráticas impediam que eu seguisse no rumo certo e decidi vir para o Brasil. Estou a quase dez anos aqui e quando eu cheguei a coisa mais difícil que eu encontrei foi a língua (participante 2– nível avançado).

A migração é uma oportunidade de conhecer uma nova cultura. Contudo, deixar o país que te criou não é nada fácil, mas no projeto tive a oportunidade de conhecer um professor que se esforçou em aprender um pouco da nossa cultura e aprender o crioulo, isso ajudou muito na nossa adaptação (participante 1 – nível intermediário).

A migração nos traz novos conhecimentos e uma nova cultura, o ruim é deixar a família no Haiti. As aulas do projeto nos deram uma oportunidade de conhecermos a língua e a cultura do Brasil, mas

trabalhando coisas da nossa cultura e da nossa língua também (participante 2 – nível intermediário).

Vim para o Brasil em 2019 porque já tinha amigos aqui, meu objetivo era estudar. Então quando cheguei fui aprendendo algumas palavras do português com eles e com as aulas do projeto pude aprimorar mais o aprendizado. Uma das maiores dificuldades que encontrei foi quanto a conseguir um emprego, e achei a língua um pouco difícil (participante 1 – nível básico).

No ano de 2019 resolvi vir para o Brasil para estudar e trabalhar, o meu irmão já morava aqui, veio há cerca de 4 anos. A maior dificuldade encontrada foi com o ensino da Língua Portuguesa, mas como meu irmão já falava bem o português fui aprendendo assim que cheguei algumas palavras com ele, o que facilitou e já tinha contato com o espanhol, pois fiquei um tempo no Peru antes de vir morar no Brasil, isso facilitou o aprendizado do português e as aulas do grupo de pesquisa foram importantes para entender a língua e a cultura do Brasil (participante 2 – nível básico).

Assim, é possível perceber que para o participante 1 do nível avançado, a imigração traz muitas burocracias quanto à documentação escolar, na condição de imigrante, mas tem o lado positivo que é a aprendizagem de uma nova língua, bem como a oportunidade de dar continuidade em seus estudos.

Para o participante 1 e 2 do nível intermediário, um fator negativo da imigração é o deixar a família no seu país e um ponto positivo é a aprendizagem de uma nova cultura e essa integração entre a cultura e a língua do Haiti e do Brasil.

Para os participantes 1 e 2 do nível básico, a vinda para o Brasil estava relacionada ao prosseguimento dos estudos e um ponto positivo é que os dois, ao chegarem ao Brasil, tiveram contato com o português através de amigos e familiares que já residiam aqui.

Comparando as respostas dos participantes da pesquisa com as observações em sala de aula, podemos averiguar que a turma para os alunos iniciantes no ensino da Língua Portuguesa apresenta uma certa dificuldade em compreender as palavras e contextos apresentados, mas o professor trabalha o processo de aprendizagem de forma dinâmica, explora as vivências dos alunos, de forma articulada com os objetivos do projeto. Nas turmas de nível intermediário e avançado, percebemos a fluência e a compreensão dos alunos quanto ao ensino do português, prevalecendo uma preocupação com as regras, com as situações comunicacionais, a norma culta e a compreensão de textos.

Interessante pontuar que para o haitiano, a migração é uma constante e essa condição não está relacionada apenas ao terremoto de 2010, como relatado pelos entrevistados, mas a um sonho de se sentir importante, bem visto e ter um ensino que



tenha mais prestígio. “[...] muitos pais haitianos optam por matricularem seus filhos em escolas estrangeiras, para que aprendam a língua francesa e se possível, o inglês, objetivando uma possível emigração e com ela alcancarem status, oportunidades e melhoria de vida”, (Cotinguiba- Pimentel e Santos, p.103).

Isso demonstra um sistema educacional segregatório e que limita o direito a aprender, a prosseguir os estudos e quem sabe até a conseguir um emprego mais bem remunerado. “O sistema educacional que temos hoje no Haiti tem a sua base profunda no passado colonial e os valores que regeram a sua organização aliam um modelo de educação baseada na discriminação social e racial”, (CHARLES, 2015, p. 30).

Perguntamos aos alunos participantes quais as dificuldades no ingresso ao projeto de extensão ao depararem-se com uma língua diferente da sua língua materna, estes relataram que:

Eu achei mais difícil aprender português no grupo de pesquisa porque ouvia os brasileiros falarem muitas gírias e expressões diferentes do que se quer dizer, daí fica difícil de entender. Sei que vários idiomas têm gírias, o crioulo, o francês e o inglês também tem, exemplo: show de bola para uma coisa boa, a palavra manga como parte de uma camisa, fica difícil entender o que eles querem dizer (participante 1 – nível avançado).

Ao chegar no Brasil fui bem acolhido, me sinto em casa, tive dificuldades no ensino do português, mas eu aprendi o português sozinho, como lá no Haiti eu já era professor, aqui também eu me vi obrigado a aprender e eu aprendi português só (participante 2 – nível avançado).

A minha maior dificuldade foi somente no primeiro contato com os brasileiros ao chegar ao Acre, mas ao chegar no grupo de pesquisa fui aprendendo o português através de elementos da cultura brasileira e haitiana, isso me ajudou muito e o fato do professor se esforçar para aprender o crioulo e a nossa cultura (participante 1 – nível intermediário).

Minha maior dificuldade foi de entender algumas palavras em português, por exemplo uma palavra ser usada em vários sentidos ou quanto ao som de algumas letras (participante 2 – nível intermediário). Quando cheguei no Brasil eu fiquei dois dias no Acre e já vim para Porto Velho morar com meus amigos. Não tive dificuldade com o ingresso no projeto e nem com a língua, pois fui aprendendo algumas palavras com meus amigos. Quanto a língua há palavras que me confundem, umas que possuem sons parecidos ou palavras que têm duplo sentido, mas durante as aulas do projeto essas dificuldades estão diminuindo. (participante 1 – nível básico).

Antes de vir para o Brasil eu fiquei um mês no Equador e alguns meses no Peru. Ao chegar no Acre já vim direto para casa do meu irmão em Porto Velho e na semana seguinte ingressei no grupo de pesquisa.

Como fui conhecendo algumas palavras com meu irmão, eu não tive tanta dificuldade em aprender o português. A maior dificuldade é na escrita e na sonoridade de algumas palavras, mas as aulas do projeto têm me ajudado nesse sentido (participante 2 – nível básico).

Essa abordagem pedagógica leva os estudantes imigrantes a se apropriarem não somente do português, mas a compreenderem a cultura e a diversidade linguística em diversas partes do país.

No que se refere ao encontro de várias culturas, esse multiculturalismo durante as aulas do programa, perguntamos aos alunos participantes se estes sofreram algum preconceito quanto à sua língua, à sua cultura e por serem imigrantes, estes relataram que:

O preconceito está em todo lugar, principalmente por sermos negros imigrantes e para conseguirmos emprego não nos davam muito crédito por causa de nossa língua (participante 1 – nível avançado). Eu não sei se algumas pessoas tiveram alguma ideia preconceituosa de mim, mas publicamente eu nunca ouvi isso e ninguém nunca se manifestou ao meu respeito e me sinto bem aqui (participante 2 – nível avançado).

Não sofri preconceito quanto a minha cultura ou por ser imigrante, pelo contrário, fui muito bem acolhido no grupo de pesquisa. Tive apenas um pouco de dificuldade quanto ao emprego devido a nossa língua (participante 1 – nível intermediário).

Sofri preconceito no trabalho por não dominar bem o português, meus empregadores nunca permitiam que ficasse na frente da loja para atender, já no grupo de pesquisa fui muito bem acolhido e pude ir avançando na aprendizagem do português e da cultura do Brasil (participante 2 – nível intermediário).

Não sofri preconceito ao chegar no Brasil, mas tive dificuldade em conseguir emprego por causa da língua (participante 1 – nível básico). Às vezes não percebemos o preconceito, mas ele está escondido nas atitudes das pessoas. Não vi nenhuma atitude de preconceito de forma aberta, mas sei que a dificuldade das pessoas em contratarem um imigrante por causa da língua e da nossa condição, existe até os dias de hoje (participante 2 – nível básico).

Sabemos que de um modo geral, os imigrantes têm sofrido durante anos preconceito, violências verbais e agressões constantemente. Mas há casos em que essas violências acontecem de maneira velada, ao ponto que nem o próprio agredido chega a perceber.

Durante as entrevistas três participantes pontuaram que não sofreram nenhum tipo de preconceito, que nunca observaram ninguém praticando um ato preconceituoso contra eles. Já os outros três participantes relataram que sentem que

o preconceito está muito presente nas ações das pessoas, seja de um empregador, seja durante uma entrevista de emprego ou em situações cotidianas.

Para Moura & Costa Hubbes (2017, p.9):

A maioria das propostas metodológicas encontradas está voltada para outros contextos de ensino de português como língua estrangeira e não contempla a necessidade de aprendizado emergencial destes imigrantes trabalhadores que estão perdendo sua vaga de trabalho por não entender as orientações de seus superiores na empresa, por não saber como manejar de forma correta os equipamentos, por não compreender as informações que lhes são repassadas.

O ensino da Língua Portuguesa para os imigrantes deve estar pautado num projeto de acolhimento e pertencimento desses sujeitos à sociedade que os acolhe. Torna-se necessário pensar num ensino com competência para esses imigrantes, para serem inseridos no mercado de trabalho, conseguirem prosseguir seus estudos e que possam construir uma base cultural voltada tanto para cultura haitiana como para cultura brasileira. Mas há que se questionar se a limitação de empregos para esses imigrantes, por não falarem o português, não seria uma forma de discriminação.

Corroborando essa ideia, Pimentel-Cotinguiba, Silva e Cotinguiba (2019, p. 169) pontuam que:

Considerando os fluxos migratórios e suas causas, o ensino da língua para imigrantes e/ou refugiados deve ser pautado na inclusão social ou inserção sociocultural pela qual o aprendiz necessita com urgência desenvolver as habilidades linguísticas da língua alvo para alcançar seus objetivos e viver em sociedade, portanto a terminologia do ensino de língua estrangeira não se adequa às necessidades do público-alvo, pois tem um ensino voltado para um público específico que busca a aquisição de uma outra língua de forma opcional.

É preciso um novo olhar para esses imigrantes, encontrar a melhor forma de integrá-los à cultura e mercado de trabalho brasileiro, de forma que estes sujeitos saiam de uma situação de vulnerabilidade e possam desenvolver novas habilidades em suas relações sociais e profissionais.

Perguntamos aos alunos participantes sobre as metodologias empregadas durante as aulas do programa, quais suas observações e o que achavam a despeito de sua aprendizagem, estes responderam que:

Durante as aulas do projeto podemos ter contato com a leitura e a escrita de palavras do português, os professores procuram mostrar situações em que usamos essas palavras e nos perguntam como seria

essa mesma situação no Haiti. Para mim as aulas têm me ajudado muito nas situações do dia a dia e tem facilitado a aprendizagem de uma nova língua (participante 1 – avançado).

Particpei durante um ano no projeto, a metodologia era boa, trabalhava com situações do dia a dia, mas eu desenvolvi um método próprio de aprendizagem. Fui lendo revistas, assistindo jornais e ia prestando atenção como os outros falavam. Então só no início foi difícil aprender, mas depois fui aprendendo sozinho (participante 2 - avançado).

Os professores do projeto desenvolvem uma prática pedagógica que nos ajudam na aquisição do português, não ficam apenas fazendo a gente decorar regras, eles procuram intercalar entre a cultura brasileira e haitiana e nos mostram situações reais em que podemos usar as palavras que aprendemos do português (participante 1 – intermediário).

Eu vi no projeto uma forma de conviver mais com o português, tenho muita curiosidade em aprender novas línguas, já que sou professor de Francês e Inglês. Os professores trabalham com metodologias que nos ajudam a compreender situações do dia a dia em que usaremos as palavras que aprendemos, mas trabalham também a sonoridade das palavras que aprendemos e quais semelhanças e diferenças com o nosso idioma (participante 2– intermediário).

O projeto me ajudou muito a compreender as palavras e situações dos diálogos em português, mesmo tendo amigos e parentes que já falavam a língua brasileira, antes de chegar aqui não tive contato algum. Então, o projeto me ajudou a compreender as variações do português, como empregar determinadas palavras e a perceber em situações do dia a dia para usar determinadas expressões ou diálogos (participante 1– básico).

As aulas e metodologias foram importantes para que eu pudesse compreender melhor o português. Os professores nos mostram palavras, textos e diálogos em que usaremos no Brasil, perguntam sobre como seria essa situação no Haiti, se poderia usar outra expressão. Isso facilitou muito, pois não é fácil aprender como usar a linguagem em determinada situação ou como usar uma palavra para representar vários sentidos (participante 2– básico).

Nesse sentido, observamos que o ensino da Língua Portuguesa e as metodologias utilizadas nas aulas do programa têm contemplado a realidade desses imigrantes, tem possibilitado uma interação com a bagagem cultural, com o contexto de imigração e com a identidade desses sujeitos.

O problema da língua de acolhimento coloca-se com toda a premência, sendo o domínio da LP uma das vias mais poderosas para a integração dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como coletivo (harmonia social) (Ançã, 2008, p.74)”.

Conforme apresenta a autora e os professores do programa, o imigrante precisa compreender não somente a língua como um conjunto de regras, alheia ao

cotidiano desse aluno, é nas interações do dia a dia, nas conversas informais e em suas relações sociais que estes compreenderão melhor a Língua Portuguesa.

Os imigrantes têm necessidades específicas ao chegarem no Brasil ou em outro país, por isso é necessário que o ensino do português deva pautar-se em situações práticas, mas também intercaladas com as regras do português formal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou aprofundar um pouco sobre as ações, metodologias e percepções do ensino do português para imigrantes haitianos em Porto Velho. Tendo em vista que exploramos o ensino da língua no aspecto da aprendizagem do português como língua de acolhimento, que é a proposta do Programa de Extensão MIMCAB.

O encontro das necessidades de cada imigrante, bem como as suas motivações para aprender a Língua Portuguesa nos fizeram mapear os professores e alunos do Programa de Extensão Migração Internacional na Amazônia Brasileira: Linguagem e inserção social de imigrantes em Porto Velho/RO, proposto pela Professora Dr<sup>a</sup> Marília Pimentel de Lima Cotinguiba.

Podemos considerar que os imigrantes residentes em Porto Velho que fazem ou fizeram parte do programa de extensão, embora tenham vindo no fluxo migratório pós-terremoto no Haiti em 2010, estes configuram uma população não só voltada à situação de refúgio, mas constituem-se como apresentado nas pesquisas na condição de estudantes-trabalhadores.

De maneira geral, podemos desconstruir a ideia pré-concebida do imigrante com pouco recurso, fluente em apenas uma língua e motivado apenas pela questão laboral. Essas generalizações são infundadas e se propagam pela falta de conhecimento a respeito, principalmente da história da diáspora e da imigração haitiana, desde os primórdios da sua colonização.

Nesse sentido, o programa de extensão propõe uma visão sociocultural voltada para a construção de uma cultura e de uma sociedade imigrante integrada com o Brasil, de forma que o processo ensino-aprendizagem vá além do domínio de regras e fluência do português.

O ensino da Língua Portuguesa para imigrantes haitianos em Porto Velho como língua de acolhimento, compreende um campo voltado para humanização, acolhimento e valorização da cultura e língua desses imigrantes. Essa nova nomenclatura no ensino de línguas sinaliza para uma prática pedagógica que está pautada numa leitura crítica, que suscita o empoderamento desse grupo social.

As particularidades desses sujeitos da pesquisa em contexto de imigração devem ser um fator a ser estudado, assim como o processo de ensino-aprendizagem, a autonomia, as formas de olhar os métodos de ensino, as competências

comunicativas desenvolvidas e as influências culturais de outros países que estes imigrantes tiveram contato antes de se instalarem no Brasil.

De fato, a expansão da Amazônia, de Rondônia e em específico de Porto Velho, constitui como aumento de novas demandas de trabalho, isso impulsiona novos setores e contribui para imigração de pessoas advindas de diversos países, como apresentado nas entrevistas dos professores do programa.

Assim, desde os primeiros imigrantes caribenhos que adentraram as terras da Amazônia onde hoje está o Estado de Rondônia, contavam com uma língua materna, mas dominavam outros idiomas, e assim como os haitianos desejavam ser acolhidos e terem seu direito a aprender, a trabalhar, bem como, outras necessidades essenciais à dignidade humana.

Compreendemos que discutir as metodologias e as percepções das aulas de português para imigrantes haitianos é um desafio, pois envolve um olhar quanto aos contextos sociais, aos aspectos culturais e econômicos vivenciados por estes sujeitos em processo de imigração.

No que se refere aos resultados observados a partir das entrevistas, questionários e observações em sala de aula, pode-se constatar que todos os professores entrevistados desenvolvem metodologias voltadas para o acolhimento, para o aprendizado do português a partir de situações do cotidiano, sem deixar de lado a aquisição das regras da língua.

Partindo do olhar dos alunos haitianos imigrantes, as práticas pedagógicas desenvolvidas no programa de extensão, têm ajudado a aproximar os alunos do universo cultural brasileiro, diminuindo assim, as barreiras no que se refere à língua, quanto a conseguirem emprego e em relação a darem continuidade em seus estudos. Pois além de estarem ensinando o português para esses imigrantes, os professores proporcionam a estes alunos momentos de interação cultural e social, respeitando suas particularidades e buscando integrar esses alunos nas situações de aprendizagem.

Assim, percebemos que o espaço de aprendizagem das aulas de português do programa de extensão tem suscitado novas ações para o programa, como as aulas para crianças haitianas e as aulas para matérias voltadas para a participação desses imigrantes no Enem, e conseqüentemente, têm proposto práticas de ensino voltadas para o acolhimento e a inserção social e laboral desses imigrantes.

Diante disso, salientamos que o ensino do português como língua de acolhimento parte da construção de uma metodologia voltada ao ensino como processo de integração, acolhimento e empoderamento do sujeito imigrante, de forma que este compreenda e seja agente ativo do processo de aprendizagem de uma nova língua, propiciando assim, habilidades que permitam que este aluno possa conhecer a língua, a cultura e situações do cotidiano deste país que o acolhe.

O objetivo geral era analisar como as metodologias desenvolvidas pelos professores do programa têm contribuído para aprendizagem do português e a inserção social dos imigrantes haitianos. Os resultados revelaram que o Programa de Extensão MIMCAB e as práticas pedagógicas dos professores têm permitido concretizar e efetivar a aprendizagem do ensino da Língua Portuguesa, a inserção social e laboral desses sujeitos.

Portanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores pesquisados são primordiais na aprendizagem do português, mesmo diante das dificuldades quanto ao conhecimento da língua dos haitianos (crioulo e francês) e cultura haitiana, estes professores têm proposto ações de integração tanto da cultura brasileira como da cultura haitiana, durante as aulas do programa, como forma de desenvolverem situações do cotidiano desses dois espaços que os haitianos vivenciam, proporcionando assim, condições para que os alunos associem e interajam com a cultura do Brasil e do Haiti.

Dessa forma, o ensino do português para imigrantes haitianos em Porto Velho propõe uma investigação e um aprofundamento das metodologias e das necessidades de acolhimento do imigrante como um ser autônomo e heterogêneo.



## REFERÊNCIAS:

ALMEIDA FILHO, José C. P. (Org.). *Identidade e caminhos de Português para estrangeiros*. Campinas: UNICAMP, 1992.

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

\_\_\_\_\_. *Duas esferas da atuação de professores de línguas: domínio da língua-alvo e gestão do ensino nela realizado*. In MARTINS, M. & ZONI, orgs. *M. Experiências e reflexões sobre a educação de línguas adicionais* – Macapá: UNIFAP, 2016.

\_\_\_\_\_. *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. Brasília: 2017. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf> . Acesso em 16 de setembro de 2019.

ANÇÁ, Maria Helena. *Língua portuguesa em novos públicos*. In: *Saber (e) Educar* N.º 13 p. 71-87, Porto, 2008.

APPLE, Michael W. *A luta pela democracia na educação crítica*. E-currículo, vol. 15 p.84-926. PUC-SP, São Paulo: 2017.

BAGNO, Marcos. 2002. *A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística*. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; Gagné, Gilles. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

\_\_\_\_\_. *Relatório anual de imigração*. Disponível em <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/relatorio-anual/RELAT%C3%93RIO%20ANUAL%20OBMigra%202019.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2019.

BODGAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knapp. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto editora, 2003.

BONNICI, Thomas. *Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais*. Maringá: Eduem, 2009.

BORGES, Célio. *Professores leigos em Rondônia: entre sonhos e oportunidades, a formação e a profissionalização docente - um estudo de caso - O PROHACAP*. São Paulo: UNESP, 2011.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFERJ, 1997.

CANDAU, Vera Maria. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=es). Acesso em 13 de setembro de 2019.

CHAGAS, Lucas Araújo. *Entre experiências e indícios: o ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão linguística*. UFU: 2016.

CHARLES, Vagner. *Análise da identidade e da alteridade no sistema educacional haitiano*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: [s.n.], 2015. Disponível em: [http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254005/1/Charles\\_Vagner\\_M.pdf](http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254005/1/Charles_Vagner_M.pdf). Acesso em: 16 de abril de 2020.

CHIZZOTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COTINGUIBA, Geraldo Castro. *Imigração haitiana para o Brasil: a relação entre trabalho e processos migratórios*. Porto Velho: 2014. Disponível em <http://www.ppghisec.unir.br/uploads/83939544/DISCENTES/Turma%202012/Geraldo%20Imigracao%20haitiana.pdf>. Acesso em 23/01/2018.

COTINGUIBA, M. L. P. COTINGUIBA, G. C. *Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar*. Revista Pedagógica, Chapecó, v.17, n.33, p. 61-87, Jul./Dez. 2014.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro & PEREIRA, Werner Garbers E. *Ensino de português brasileiro na perspectiva Língua-cultura: vivências na Amazônia brasileira e no Haiti in FERREIRA, Luciene Corrêa (org.). Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção, 2019.

COTINGUIBA, M. L. P. & SANTOS, M.S.F. *Lekòl La: as crianças haitianas e a inserção escolar na rede pública em Porto Velho-RO*. RPGeo. vol. VI, num. especial Paraná: 2019.

CUNHA, Ana Paula da. *“Refugiados ambientais”? Refúgio, Migrações e Cidadania*. v.7, n. 7, 2012. p. 97-116.

EUZÉBIO, U.; REBOUÇAS, E.M.; HONORATO, N. M. H. *Prática intercultural para o ensino de português a imigrantes haitianos no Brasil*. Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, 2014.

FARIA, Wendell Fiori de. *A formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Porto Velho/Ro: a relação entre a teoria e a prática docente*. São Paulo: FEUSP, 2018.

GALLIANO, A. Guilherme. *O método científico: teoria e prática*. São Paulo: HARBRA, 1986.

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

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz T. Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

HANDERSON, Joseph. *Diáspora. As dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa*. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional, 2015.

IANESKO, Renata Aparecida. *A aprendizagem do português como língua adicional: crenças e motivações*, 2013. Disponível em: <http://www.mestradoemletras.unir.br/pagina/exibir/4802>.

KOLTAI, C. (Org.). *O estrangeiro*. São Paulo: Escuta, 1998, p. 37-60.

LIMA, Maria Roseane Corrêa Pinto. *Ingleses Pretos, Barbadianos Negros, Brasileiros Morenos? Identidades e Memórias (Belém, Séculos XX e XXI)*, 2006. Dissertação de Mestrado em Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará. Disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1900/5/Dissertacao\\_InglesesPretosBarbadianos.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1900/5/Dissertacao_InglesesPretosBarbadianos.pdf).

LIMA, Hiago Higor de; LIMA, Carolina Vianini Amaral . *Experiências de aprendizagem de português língua adicional no contexto universitário*. Revista X, Curitiba, volume 12, n.2, p. 6588, 2017.

LOUIDOR, Wooldy E. *Uma história paradoxal*. In. *Haiti por si: a reconquista da independência roubada*. Adriana Santiago (Org.). Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAMED, Leticia Helena. *Haitianos na Amazônia: a morfologia da imigração haitiana pelo Acre e o horizonte de inserção precarizada no Brasil.*, 2016. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ruris/article/view/2636/2046>.

MARTINS, Maria da Graça. *A aquisição da língua portuguesa por imigrantes haitianos em Porto Velho*. Porto Velho: 2013. Disponível em [http://www.mestradoemletras.unir.br/downloads/4615\\_a\\_aquisicao\\_da\\_lingua\\_portuguesa\\_por\\_imigrantes\\_haitianos\\_em\\_porto\\_velho\\_maria\\_da\\_graca\\_martins.pdf](http://www.mestradoemletras.unir.br/downloads/4615_a_aquisicao_da_lingua_portuguesa_por_imigrantes_haitianos_em_porto_velho_maria_da_graca_martins.pdf). Acesso em 18/12/2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Revista Brasileira de Educação, Maio-Ago, n.023. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2003, p.156- 170.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOURA, Maria de Lourdes & COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *Processo de ensino da Língua Portuguesa para Imigrantes Haitianos*. RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, vol. 03, ed. Especial, dez/2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/322543747\\_Processo\\_de\\_Ensino\\_da\\_Lingua\\_Portuguesa\\_para\\_Imigrantes\\_Haitianos](https://www.researchgate.net/publication/322543747_Processo_de_Ensino_da_Lingua_Portuguesa_para_Imigrantes_Haitianos). Acesso em: 13 de maio de 2019.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. *Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã*. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782004000100007&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em 13 de setembro de 2019.

PACHECO, Denise Gomes Leal da Cruz. *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

PAULA, João Antônio de. *A extensão universitária: história, conceito e propostas*. Interfaces - Revista de Extensão, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013.

PELLEGRINO, A. *La migración internacional en América Latina y el Caribe: tendencias y perfiles de los migrantes*. Población y Desarrollo, vol. 41 p.35, 2003.

PEREIRA, Giselda Fernanda. Cadernos de Pós-Graduação em Letras ISSN 1809-4163 (on-line). São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017 DOI 10.5935/cadernosletras.v17n1p118-134. Disponível em <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/10248>, acesso em 10 de setembro de 2019.

PIMENTEL, Marília. CONTIGUIBA, Geraldo Castro. *Apontamentos sobre o processo de inserção social dos haitianos em Porto Velho*. Revista Travessia. São Paulo: 2012. Disponível em: <http://haitiaqui.provisorio.ws/wordpress/wp-content/uploads/2016/10/Travessia-Revista-do-Migrante-n%C2%BA70-Jan-Junho-2012.pdf>. Acesso em 13/12/2017.

REVUZ, C. *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

RIBEIRO, Dante. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

SILVA, Simone Uehara da. *O ensino de português para estrangeiros: uma experiência multimodal e multicultural no caderno Gramática Viva no Viva PE*. Recife, 2018.

SANTOS. Angélica Paixão dos; SANTOS. Maquézia Suzane Furtado dos; ASSIS. Washington Luiz dos Santos & CONTIGUIBA. Marília Lima Pimentel. *Inserção sociocultural de haitianos em Porto Velho: o ensino e aprendizado da língua portuguesa*. Revista de estudos de Literatura, Cultura e Alteridade – Igarapé, Porto Velho: 2015. Disponível em [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1324-5017-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1324-5017-1-PB%20(2).pdf). Acesso em 10/12/2017.

SANTOS, Neusa teresinha Rocha dos. *Práticas de alfabetização e letramento com alunos estrangeiros em contextos de migração: pesquisa estudo de caso*. Porto Velho: 2017. Disponível

em: <http://www.mestradoemletras.unir.br/uploads/91240077/Dissertacoes%20defendidas/Turma%202014/22.%20Neusa%20Teresinha%20Praticas%20de%20alfabetizacao%20e%20letramento%20com%20alunos%20estrangeiros.pdf>.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 26.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHUINDT, Elisangela Lima de Carvalho. *A diáspora barbadiana e o legado educacional em Porto Velho*, 2016.

SOARES, Karla Andrea C. R. *Diáspora, deslocamentos e identidade em como fazer amor com um negro sem se cansar de Dany Laferrière*, 2016. Disponível em: <http://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1696/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20KARLA%20ANDR%C3%89IA.pdf>.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.



## ANEXOS

### ANEXO A

Roteiro da Entrevista semi-estruturada com alunos haitianos

Período: junho a dezembro/2019

Local: Porto Velho

Total de Participantes: 6

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Religião: \_\_\_\_\_ Naturalidade dos pais: Pai:

\_\_\_\_\_ Mãe: \_\_\_\_\_ Escolaridade dos

pais: Pai: \_\_\_\_\_ Mãe: \_\_\_\_\_ Profissão

dos pais: Pai: \_\_\_\_\_ Mãe: \_\_\_\_\_

Naturalidade do cônjuge: \_\_\_\_\_ Escolaridade do cônjuge:

\_\_\_\_\_ Profissão do cônjuge: \_\_\_\_\_ Quantidade

de pessoas que moram na casa: \_\_\_\_\_

Quais as razões que contribuíram para a imigração no município de Porto Velho? Fala um pouco sobre esse processo de imigração, sobre o contato com outro país e como foi o acolhimento aqui. \_\_\_\_\_

Quais as dificuldades encontradas quando chegaram ao município de Porto Velho?

\_\_\_\_\_

Quais os pontos positivos e negativos da migração para outro país de uma língua diferente da sua? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo está nas aulas do Grupo de pesquisa? O que você acha da metodologia usada no ensino do português? Explique como as aulas são desenvolvidas. \_\_\_\_\_

Você fala os dois idiomas (crioulo e francês)? \_\_\_\_\_

Você teve dificuldades ao ingressar no projeto de pesquisa e deparar-se com uma língua diferente da sua língua materna? Quais? \_\_\_\_\_

Você já sofreu alguma discriminação ou preconceito por ser um (a) imigrante haitiano (a), por causa da sua cultura ou da sua língua)? Como reagiu?

\_\_\_\_\_

## ANEXO B

Questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa do projeto de pesquisa MINICAB Período: junho /2019

Local: Porto Velho

Total de Participantes: 3

Série (s) em que atua: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Qual a opinião sobre a língua que você adota durante suas aulas no Grupo de Pesquisa?

Assinale abaixo e justifique.

( ) Serve para decodificar letras e códigos ( ) Serve para se comunicar ( ) Serve para interação e domínio de uma nova língua

2. Nas suas aulas você considera o uso variado da linguagem ou apenas a forma padrão?

3. Como você define cultura?

---

4. Como você trabalha em suas aulas a diversidade cultural e linguística?

---

5. Em seu plano de aula você trabalha a diversidade cultural e linguística? ( ) sim ( ) não

6. Quais aspectos da cultura haitiana você conhece e acha relevante para suas aulas porquê?

---

7. Você possui dificuldades em ensinar a língua portuguesa para alunos haitianos? Em caso afirmativo, quais? Comente sobre sua prática nas aulas do projeto.

---

8. Você alguma vez presenciou preconceito à língua e à cultura dos alunos haitianos e como reagiu? \_\_\_\_\_

9. Como definiria o multiculturalismo. \_\_\_\_\_