

UMA EXPERIÊNCIA COM ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NA REDE PÚBLICA DE CRICIÚMA

AN EXPERIENCE WITH TEACHING PORTUGUESE TO FOREIGNERS IN A PUBLIC SCHOOLS LOCATED IN CRICIÚMA

Dayane Cortez¹

dcortez@unesc.net

Andreza Alves Inácio Borges²

andreza_gilberto@hotmail.com

Charles Martins³

charles.letras@gmail.com

Érica Dias Borges⁴

ericadias@unesc.net

Guilherme Gaspar Locks⁵

guilhermegasparlocks@gmail.com

RESUMO

Este trabalho propõe-se a fazer um recorte temático: a condição ou não de acolhimento de alunos estrangeiros no aprendizado do idioma português em sala de aula. Partindo disso, realizou-se entrevista semiestruturada, seguindo roteiro pré-estabelecido, com uma professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino de Criciúma. Pôde-se analisar as informações obtidas a partir das reflexões de Bauman (2017), sobre migração, Cortez (2018, 2022) e Grosso (2010), sobre língua de acolhimento e política linguística, percebendo-se a partir deste estudo, as problemáticas acerca de migração levantadas durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A análise do caso também possibilitou estudos sobre a importância do intérprete comunitário nos processos de inclusão do estrangeiro ao país.

PALAVRAS-CHAVE: Português como língua de acolhimento; Migrações; PIBID; Formação inicial de professores.

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (UNESC), Professora de Português Língua Estrangeira na Escola de Idiomas Unesc e do curso de Letras (UNESC).

² Graduanda de Letras - Habilitação em Língua Portuguesa na UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense); bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

³ Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), graduado em Letras Português/Inglês pela Unesc, professor da rede pública e privada de ensino de Criciúma e supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

⁴ Graduanda de Letras - Habilitação em Língua Portuguesa na UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense); bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

⁵ Graduando de Letras - Habilitação em Língua Portuguesa na UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense); bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

ABSTRACT

This article has the pretension to make a thematic cut: the condition of the possibility of welcoming foreign students learning the language in the classroom. Based on this idea, a semi-structured interview was conducted, following a pre-established script, with a Portuguese teacher from a public institution in Criciúma. The study was based on Bauman (2017) and his contributions on migration, as Cortez (2018, 2022) well as Grosso (2010) and her research about Host Language and language policy, which enlightened the discussions and problematics on migration debated throughout PIBID. The analysis of the case did also include studies on the importance of the interpreter in the processes of inclusion of foreign students in Brazil.

KEYWORDS: Portuguese as host language; Migrations; PIBID; Teacher graduation.

1 INTRODUÇÃO

No que diz respeito às migrações no Brasil nos últimos anos, pode-se afirmar que o país tem recebido muitos estrangeiros e refugiados em busca de melhores condições de vida; indivíduos que deixam seu país à procura de abrigo e segurança, segundo Cavalcanti, Oliveira e Silva (2021), no relatório do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). Já se considerarmos o contexto micro, da região Sul catarinense, de acordo com Cortez e Back (2022):

A região da Associação dos Municípios da Região Carbonífera (AMREC)⁶ faz parte desse fenômeno migratório, visto o número de migrantes chegados à região e que modificam e impactam a realidade de suas cidades, em especial o fluxo migratório de haitianos e ganeses, sobressaindo-se entre os anos de 2014 a 2016, (no entanto, contínuo) e mais recentemente, se destacando o fluxo de venezuelanos. Estima-se que, em Criciúma, haja ao menos quatro mil haitianos, com residência fixa⁷, inicialmente atraídos pelas vagas do mercado de trabalho na indústria e construção civil, e que decidiram fazer da região seu lugar de recomeço (CORTEZ; BACK, 2022, p.3).

Em face disso, não se pode ignorar a intensa dinâmica de troca que existe e se faz necessária entre as pessoas que vêm e as que já estavam aqui. É natural buscar novas maneiras de se lidar com essa situação, uma vez que os sistemas e organizações tradicionais - como o sistema de ensino, que se mostra em foco neste artigo — na maior parte dos casos, não dão conta de suportar esse contato entre povos e línguas.

⁶ A AMREC conta com um total de 12 municípios que foram fortemente constituídos da integração entre distintos povos a partir do ciclo da imigração europeia, no século XIX.

⁷ De acordo com o líder da Associação de Haitianos de Criciúma, Pierre Paul Deshomme, em entrevista ao jornal online TNSUL. O levantamento de números objetivos de migrantes instalados e de passagem por Criciúma, desde 2010, é uma das dificuldades das pesquisas no âmbito das políticas públicas de acolhimento. Para saber mais: Cortez, 2018.

Neste artigo está em foco a escola, e é adequado iniciar a discussão do tema justamente em torno dela, devido à necessidade do cumprimento do seu dever de inclusão de todos os alunos — dever reconhecido e discutido socialmente, mesmo que em níveis básicos e refém do senso comum. De modo mais específico, o sistema sobre o qual a análise a seguir se debruça, e que invariavelmente se mostra presente no escolar, é justamente o da política das línguas.

A proposta deste artigo, em consonância com a problemática, é fazer o estudo de um caso — o mais à mão dos autores deste texto, sem análise prévia de opções variadas, impossibilitados que estavam os autores em parte pelo tempo disponível para a atividade, e em parte pelas medidas protetivas contra a pandemia de covid-19. Quer-se constatar, mesmo que de forma mínima, a tentativa de assegurar a inclusão do estrangeiro em sala de aula por meio do uso acolhedor da língua portuguesa.

Isso posto, durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de *Língua Portuguesa: Formação de Professores para o Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Acolhimento*, do curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), nos anos de 2020 e 2021, tendo por tema justamente o português como língua de acolhimento na escola, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, os autores do presente artigo organizaram-se buscando desenvolver a referida proposta. O ponto de partida da atividade foi uma entrevista com uma professora de nível fundamental envolvida no processo de ensino de Língua Portuguesa a uma aluna estrangeira. Havendo tópicos e conteúdos transversais ao tema da análise, fez-se necessário breve momento de reflexão dedicado a eles: a elaboração de material didático voltado para as necessidades específicas do migrante e a relevância da atuação de um intérprete em sala de aula. Tal estudo foi norteado principalmente pelas leituras de Bauman (2017) Cortez (2018, 2022) e Grosso (2010), com a finalidade de se identificar, no caso em questão, a compreensão ou não do português como língua de acolhimento.

2 METODOLOGIA

Tratando-se de seus objetivos, este estudo caracteriza-se como exploratório, pois, como define Gil (2002), tem por ideal proporcionar maior familiaridade com o problema,

querendo torná-lo mais explícito ou construir hipóteses a seu respeito. Ainda de acordo com Gil (2002), em sua maioria, estes projetos envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e realização de análise de exemplos, de modo a facilitar a compreensão do assunto.

Esta análise que se apresenta possui abordagem qualitativa, isto é, apropriada para compreender fenômenos específicos sem considerar os seus aspectos numéricos em termos de regras matemáticas e estatísticas (FONTELLES *et al*, 2009). Fraser e Gondim (2004) corroboram a ideia ao declarar que esse tipo, qualitativo, pretende compreender as motivações, os significados e valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo envolvidas nos processos da pesquisa.

Com intenção de iniciar o processo colocado anteriormente, os autores deste artigo trataram de elaborar doze perguntas, norteadoras da entrevista, dado que fariam uso de uma abordagem semiestruturada⁸. Na entrevista semiestruturada, estabelece-se um roteiro com perguntas que buscam levantar os principais pontos a serem esclarecidos pelo entrevistado ao entrevistador. Contudo, esse plano não é seguido à risca, de modo a deixar o entrevistado mais livre em suas colocações, podendo a atividade até ser guiada para outro rumo que não o inicialmente proposto. Boni e Quaresma afirmam que:

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. (2005, p. 08)

Realizou-se a entrevista pela plataforma *Meet* do Google, no dia oito do mês de junho de 2021. Dentre as vantagens proporcionadas pela escolha desta plataforma estava a possibilidade de gravação da entrevista para posterior consulta e análise, além de o formato se mostrar mais seguro e adequado ao contexto pandêmico em que se deu o estudo e o próprio desenvolvimento do PIBID. A entrevistada respondeu ao questionário oralmente, sem contato prévio com o roteiro. Assim, tanto ela quanto os entrevistadores gozaram de maior liberdade para exposição de ideias durante a discussão do tema, de modo que as doze perguntas — todas articuladas e devidamente respondidas — não ocorreram na sequência prevista nem com o mesmo espaço de tempo dedicado a cada uma. Por exemplo: a resposta dada pela professora para a pergunta "como se avalia o aprendizado da aluna entre o início da experiência [de ensino-

⁸ O roteiro de questões pode ser encontrado na íntegra no Apêndice A.

aprendizagem de língua] e hoje?" também serviu de resposta para outra das perguntas elaboradas e organizadas para outro momento da entrevista, "como tem sido o desenvolvimento da aluna em sala de aula durante atividades em grupo?". Pelo andamento da atividade, como exposto no exemplo, dispensou-se a professora do trabalho de responder dúvidas já elucidadas, ou então, ao invés de retomar toda a questão, ela pôde apenas complementar a resposta dada anteriormente.

A entrevistada foi uma professora de Língua Portuguesa e Inglês, de uma Escola Municipal de Ensino Básico de Criciúma, Santa Catarina. Trata-se de uma docente envolvida no processo de ensino de Língua Portuguesa a uma aluna estrangeira, e a atividade foi direcionada para a sua experiência com o ensino de Língua Portuguesa — como *língua materna*, seguindo o currículo comum da escola — a uma menina natural do Togo, sua aluna há pouco mais de um mês na ocasião da entrevista, matriculada no sexto ano do Ensino Fundamental. Notar-se-á, pelas respostas da professora, referida como “PP”⁹, a existência de um outro aluno estrangeiro em suas relações: a experiência com este, porém, não foi considerada para análise, por se dar de forma diversa da do contexto pretendido pelos autores.

Estabelecidos os critérios de trabalho e realizada a entrevista, fez-se a transcrição por escrito das perguntas e respostas, para que a análise pudesse se dar de forma mais prática e para que pudesse ser melhor exposta neste texto. A transcrição seguiu critérios estabelecidos pelos próprios entrevistadores, de modo a tornar facilitado o acesso à informação transmitida pela entrevistada e, conjuntamente, manter a autenticidade e o estilo do que foi exposto. Pontuações realizaram-se de modo a obedecer às normas gramaticais do português padrão, ainda que isso denotasse pausa inexistente na fala da professora — como pode acontecer durante a leitura de estruturas subordinadas, por exemplo. Momentos em que a professora gaguejou ou, ao iniciar uma construção, corrigiu-se e reformulou o que pretendia dizer foram omitidos.

O processo de análise foi norteado pelas leituras do livro *Estranhos à nossa porta* (2017), do sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman, e do artigo "Língua de acolhimento, língua de integração" (2010), da professora Maria José dos Reis Grosso, bases para as reflexões do grupo do PIBID acerca dos processos de migração, dissolução das fronteiras e tratamento desses migrantes e refugiados por parte dos habitantes dos países que escolheram adotar.

⁹ PP: Professora P. (inicial de seu nome).

Ainda outros textos foram utilizados para elucidação daqueles pontos transversais já mencionados. A saber: relatos de migrantes em contexto de necessidade da língua de acolhimento em “O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados” (2013), de Rosane de Sá Amado; e a presença do intérprete na relação do adventício com os sistemas do país que deveria acolhê-lo em “O intérprete comunitário: sua agência na entrevista de solicitação de refúgio” (2020), de Fernanda de Deus Garcia e Sabine Gorovitz. Evidentemente, o trabalho guiou-se por essas questões mantendo como parâmetro, sempre, o recorte temático a que se propôs desenvolver: a importância da língua no processo de acolhimento aos migrantes no contexto escolar — pode-se constatar a presença do português como língua de acolhimento *no caso analisado?*

3 CONTEXTUALIZAÇÕES E CONCEITUALIZAÇÕES

3.1 MIGRAÇÕES CONTEMPORÂNEAS NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA - SC

No período pós-2010, com o desenvolvimento econômico do país e a globalização, as relações migratórias no Brasil apresentaram crescimento significativo, como aponta Cavalcanti, Oliveira e Silva no relatório realizado pelo OBMigra em 2021, que ainda indica a intensificação da migração para o país durante os anos de 2011 a 2020, acompanhada pela pluralidade de nacionalidades em relação às origens dos migrantes — o que determina o destaque do país em âmbito internacional. Constata-se, por isso, que o Brasil passou a ser, ao longo dos anos, uma opção conveniente para indivíduos oriundos de países de vulnerabilidade social e econômica, tornando-se lar para migrantes refugiados e migrantes cuja motivação está atrelada à melhoria de suas condições de vida.

Os números do estudo realizado pelo IBGE no ano de 2015 demonstram que o Brasil, nos últimos anos, tem sido um porto promissor para estrangeiros que buscam trabalho; e, segundo Orenco e Zanelatto (2017), esse aumento do contingente de migrantes estrangeiros para o país iniciou-se a partir dos anos 2000.

Entre 2010 e 2019, foram registrados 660.349 migrantes no Brasil, de acordo com o OBMigra, no relatório anual de 2020. A região Sul, por sua vez, representou 22% do total dos registros, de acordo com o estudo, sendo que o estado de Santa Catarina teve o total de 47.413

registros de imigração no ano. Ainda em conformidade com esta pesquisa, observou-se que o estado se tornou residência de grande parte dos migrantes que chegaram nos fluxos recentes para o país, em particular dos haitianos.

Santa Catarina, em 2010, concentrava 4,6% do total de trabalhadores migrantes e, no estudo realizado em 2019, observou-se que o estado passou a responder por 17,2%, havendo aumento expressivo nos registros ao longo da última década. Observa-se, também, que o número de solicitações de refúgio vem crescendo exponencialmente no país nos últimos anos, visto que, em 2020, houve um total de 39.546 refugiados reconhecidos (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2020). Ainda de acordo com este estudo, nota-se que 94% destes refugiados reconhecidos (cerca de 34 mil) vêm da Venezuela, cuja migração decorre, principalmente, da crise política, econômica e humanitária que tem assolado o país nos últimos anos.

No município de Criciúma, Santa Catarina, a migração teve crescimento significativo após o ano de 2010, segundo Vitório (2016), quando os grandes fluxos migratórios oriundos do Haiti tiveram início, ocasionados pelo terremoto ocorrido lá no mesmo ano. Sendo assim, milhares de haitianos migraram para o Brasil, e a cidade de Criciúma, por sua vez, recebe e emprega com frequência muitos desses migrantes.

De acordo com Honorato et al (2020), o município recebeu, nos últimos anos, migrantes vindos de países do continente africano como Angola, Senegal, Gana e Togo. Além disso, ainda segundo os mesmos autores, o município recebeu migrantes de numerosos outros países, entre estes se destacam o Líbano, que, a exemplo da Venezuela, tem suas migrações marcadas pela situação de vulnerabilidade econômica, solicitação de refúgio e busca por melhoria da condição social.

3. 2 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Consideradas as principais motivações e condições dos migrantes que escolhem o Brasil como lar, evidencia-se a necessidade de compreensão da língua cotidiana falada pelos nativos, sendo a comunicação crucial para o engajamento com a vida social do país que os acolheu. Por isso a língua assume importância fundamental nos processos de adaptação ao novo meio - no caso brasileiro, o uso do português, língua majoritária e oficial do país, deve estar aliado às demais políticas e projetos sociais que visem à referida inclusão dos referidos

migrantes, como língua de acolhimento. Portanto, e antes que se inicie propriamente a análise da entrevista à luz das questões já postas, é de suma importância determinar o que aqui se conceitua por português como língua de acolhimento. A maneira como se define a expressão, relembrando, é tomada da professora Maria José dos Reis Grosso, adotada durante os encontros e discussões do PIBID.

O conceito de língua de acolhimento está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, em que se aprende o português por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes a questões de sobrevivência, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação como forma de integração para uma plena cidadania. (GROSSO, 2010, p. 74)

Não se trata, pois, de fazer uso do idioma em situações de ensino, a exemplo do português como língua materna ou como língua estrangeira (segunda língua) — fala-se aqui sobre o idioma em contexto de aplicação, prática, *quotidiano*, como exigência social, como mecanismo de comunicação e garantia de compreensão pelo falante nativo, assim como maior certeza de respeito por parte deste último para com o adventício. Não há garantias de sua inclusão na sociedade do país que venha a escolher como morada, nem das previstas por lei, muitas vezes negligenciadas e desrespeitadas. Portanto, o migrante tem necessidade de se comunicar para que, em um quadro ideal de condições, possa, por sua própria iniciativa e interesse, buscar os recursos que lhe servirem. “Seja qual for a razão (política, econômica, familiar ou outra), quem chega precisa de agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar.” (GROSSO, 2010, p. 66).

O ensino da língua, mesmo materna — pensando sempre em quadros ideais — não deve ser limitado à exposição mecânica das gramáticas normativas: deve ser uma dinâmica de constante prática da língua, a fim de munir o estudante dos múltiplos recursos de utilização e adequação de seu idioma — recursos que também se encontram nas gramáticas normativas, mas que a elas não se limitam, ressalte-se. Isso implica em um exercício de se pensar o idioma como mutativo, sempre em evolução. Os contextos de utilização e adequação da língua não serão invariavelmente os mesmos, nem no tempo, nem no espaço. “O ensino das línguas insere-se atualmente num modelo de educação que acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais e que tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana e intercultural.” (GROSSO, 2010, p. 69).

O caso do português utilizado como língua de acolhimento é ainda mais exigente com esse último ponto: se se está falando sobre uma necessidade de utilização do português no

quotidiano, ao migrante (que necessita de comunicação) interessa muito mais a língua em curso, com a qual as pessoas se comunicam diariamente. Ele quer ser incluído, não quer se comunicar de modo a causar estranhamento, como certamente ocorreria se seu falar reproduzisse as regras das gramáticas normativas tradicionais. Garcia e Gorovitz colocam que “As questões linguísticas, para além do aspecto prático da comunicação com os nativos do país, são intrínsecas à questão identitária dos falantes [...]” (2020, p. 78), porque é por meio da linguagem que o cidadão se impõe e se faz existir socialmente, é por intermédio dela que se faz escutar e respeitar - quando não é respeitado, é ainda, mobilizando a linguagem, que o cidadão expõe sua vontade e requer melhorias em suas condições. Assim, entende-se o português como língua de acolhimento como uma abordagem linguística que, ao migrante, dá recursos para que possa agir e se fazer perceber socialmente e, do falante nativo, exige a aplicação dos conhecimentos de utilização e adequação da língua aprendidos, em teoria, na escola, de modo a facilitar — ou, pelo menos, não tornar ainda mais complicada — a integração do outro ao seu meio social.

4 DADOS E ANÁLISE

“Embora o Brasil seja um país de imigrantes, está aquém de ter uma política de ensino do português como língua de acolhimento aos imigrantes.” (AMADO, 2013, p. 7). Essa frase, extraída de um texto que se dedica a expor relatos de pessoas que, chegadas a um novo país, viram-se sem recursos para agirem por si mesmas, de modo autônomo, justamente pela ausência de conhecimento da língua local, serve muito bem de epígrafe à análise que segue. Os textos que fundamentam a pesquisa, bem como os debates suscitados, são tentativas de manter uma visão humanizada das migrações e dos migrantes — sem tomá-los como massas, e sim como seres individualizados, portadores de suas próprias e singulares histórias. Constatou-se, ao fim deste projeto, não só uma *situação* em que o português não é utilizado ou ensinado como prática de acolhimento, mas uma conjuntura de falta de políticas de inclusão e acolhimento por parte das autoridades escolares e governamentais do caso estudado.

Eles fazem o seguinte: colocam o aluno lá e “te vira”, e “o aluno é teu”, mais ou menos isso. É triste, mas é assim. A Prefeitura foi por insistência nossa, assim, no tempo que nós estávamos na secretaria da escola — eu tava, né?, e presenciei a insistência até pra atendê-los na secretaria da escola, os pais, enfim — que há necessidade; que a gente tem que ter alguma coisa pra se comunicar; então foi onde a secretaria buscou, e hoje tem essa professora falando francês, fazendo a ponte, né? Falando português-francês. (PP, 2021)

A citação acima levanta alguns dos pontos-chave condutores, senão da entrevista, da análise:

1) Anteriormente questionada sobre os idiomas falados pelos alunos estrangeiros — pergunta oportunizada pela situação, não planejada — a professora relatou que ambos são falantes de crioulo, “que é a língua nativa deles”, francês e “um pouquinho português”;

2) Ainda revelou a presença de uma professora de francês cedida pela secretaria da educação para atuar como intermediária entre a professora e a aluna togolesa (pois é a experiência de ensino desta aluna que está em análise aqui, como já frisado anteriormente). “Ela fala um pouquinho português, mas tem bastante dificuldade e, aí, a Secretaria Municipal de Educação chamou professores que falam francês pra dar uma auxiliada [à aluna] [...] com a Língua Portuguesa.” (PP, 2021). Trata-se de uma professora presente em sala de aula mais como assistente da aluna que como intérprete, apesar de assim ser classificada neste texto para ser possível uma abordagem mais ampla do tema. Sua atuação em sala de aula, segundo relatado, dá-se uma ou duas vezes por semana, e tem sido uma experiência possível graças à “insistência” da escola — como se lê acima — em requerer do município o dito auxílio.

A atuação dessa professora auxiliar como intérprete não constava nos planos de análise, mas o tópico é importante e exige atenção. Antes, entretanto, é interessante falar sobre exercícios de escrita da aluna — um tópico leva ao outro:

Eu consegui perceber que ela deu uma melhorada, já consegui escrever cinco linhas — claro, fora do que foi proposto, do que eu propus, foi outra coisa; mas ela eu deixei livre pra escrever algumas coisas. Que me chamou atenção, que até vim pra casa meio chocada, porque ela mencionou que se sentiu humilhada quando chegou na nossa escola. E, aí, eu não tive oportunidade de saber o porquê, né? Mas eu queria saber o porquê, se foi por causa da língua ou por causa da cor da pele. Eu não tive oportunidade, mas eu acredito que tenha sido pela língua, sabe? porque a língua é totalmente diferente, sabe? Adolescente é meio tirano, né?... e eu acho que acabaram fazendo *bullying*, enfim; mas me chamou muita atenção nisso. (PP, 2021)

3) Houve dificuldade, como era de se esperar, na produção escrita;

4) A relevância deste adendo se dá na função de contextualização de um outro fato decorrente da prática escrita da aluna: em acréscimo ainda à resposta para a primeira pergunta, a da enumeração dos idiomas falados pela estudante em questão, a professora fez o relato acima, sobre uma proposta de atividade que levou aos alunos. A da menina, sem cumprir com o proposto, expôs a descrição de um sentimento de humilhação frente aos demais colegas.

Em consonância com a suposição feita pela professora, da discriminação pela língua, é que se torna tópico a função do intérprete referenciada anteriormente. Garcia e Gorovitz expõem como “[...] as práticas linguísticas nos diferentes contextos e eventos comunicativos marcados pelos contatos de línguas se materializam em expressões de conflito, de discriminação e de subordinação [...]” (2020, p. 78), e é natural que se perceba, nesse quadro, o cenário ideal também para o conflito relatado pela professora. “Tais processos ameaçam os direitos linguísticos dos sujeitos e seu diálogo com a sociedade de acolhimento, que acaba por não os acolher de fato, especialmente no que se refere aos direitos e à justiça.” (GARCIA; GOROVITZ, 2020, p. 78). Em se tratando de crianças, há uma preocupação consideravelmente maior por parte de um professor, pois o que está em jogo é muito mais que a necessidade de expressão do indivíduo em uma sociedade que não é a sua natural: trata-se da construção de um ser dentro de e para essa sociedade que não é a sua natural — ele, a criança, se lhe tolhido o direito do acesso a uma língua pela educação, ver-se-á não silenciado, mas incapacitado de qualquer processo de identificação com o meio em que vive, e sem o mínimo recurso para lutar por um processo de inclusão justa de si a esse meio. “Há, portanto, uma carga de responsabilidade social que pesa sobre o intérprete comunitário e que leva autores a sugerirem que se trata de uma atividade que combina interpretação e assistência social.” (HALE, 2007 apud GARCIA; GOROVITZ, 2020, p. 85-86).

Todo o relato da possibilidade de discriminação foi feito por iniciativa própria da professora. Mais à frente na entrevista o tópico foi retomado, quando se articulou uma das perguntas do roteiro: justamente, se se percebeu alguma situação de discriminação da aluna por não ser falante do português; em resposta, a professora retoma:

Ela escreveu em torno de dez linhas e deu pra perceber que ela disse isso: que se sentiu humilhada nos primeiros dias como nunca tinha se sentido, porque aqui ela percebeu que tem que se comunicar e saber falar bastante, mais ou menos assim. Nesse sentido que é o texto dela, pelo que eu percebi. (Dado (4), PP, 2021)

Ao falar sobre moral, no capítulo quarto de *Estranhos à nossa porta* (2017), "Juntos e amontoados", Bauman determina que, em termos absolutos, ela consiste em "[...] saber a diferença entre o bem e o mal, e onde traçar a linha que os separa [...]", ainda que, na prática, esse conhecimento se reduza a uma atuação que se limita ao "[...] possível, suportável, atingível e, no geral, realista [...]" (2017, p. 80). Ele denuncia que a renúncia total de nossa responsabilidade moral expõe nosso desprezo por indivíduos que teriam características tidas

como indignas — a cor da pele, características fisionômicas, o idioma — e que uma das características da consciência moral em nossa sociedade é justamente seu caráter intermitente, reduzido a grandes campanhas de discussão sobre direitos e deveres de todo cidadão em determinados períodos do ano. No restante do tempo, sua maior parte, o tema permanece sem a atenção necessária para que se torne possível a diluição da fronteira que há entre o *nós* e o *eles* na consciência da população. A entrevistada, ao tratar da possibilidade de discriminação praticada em sala, revela essa ausência, na prática, de consciência moral para com o *outro*, para além das campanhas de conscientização tomadas como exemplo pelo sociólogo. Fazendo uso de sua posição docente, e reiterando a definição de dever para com a moral estabelecida:

5) A professora abriu debate em sala sobre o preconceito e suas implicações invariavelmente deletérias:

Aí, eu fiz uma aula também sobre preconceito, sobre acolhimento — era um texto sobre imigrantes, né?, os migrantes e a diferença de imigração e emigração; e ali já contemplei, na minha fala, sobre isso: sobre o acolhimento, sobre acolher as pessoas de fora. Aproveitar isso para aprender com eles, porque, na verdade, aprender a língua deles, né?, eu disse pra eles: "por que não aproveitam pra ser amigo dela e aprender com ela a língua, a cultura, o que gosta? Vocês têm oportunidade", né? (PP, 2021)

Isso em resposta a se era possível perceber mudanças no tratamento e desenvolvimento da aluna em sala, o que mostra que a professora, mesmo que não tenha se aproximado da discussão da língua como meio de acolhimento, aproveitou a oportunidade para suscitar reflexão sobre situações de preconceitos e xenofobia, e apresentar a diferença, o *outro*, como parte de uma sociedade multicultural, por meio da aula de língua portuguesa.

Tal atitude da professora, aparentemente, surtiu efeitos: inquirida se se tornou perceptível essa troca de experiências entre os alunos nativos e a togolesa (questão fomentada pela ocasião), a professora revelou que

Sim. Eles até ficaram mais sensibilizados, as meninas da sala principalmente, e já estão se comunicando mais com ela - trocam de cadernos, sabe?, assim, mostrando. Eu não sei se de alguma forma toquei ou se ia acontecer isso mesmo; então eu consegui perceber. Bem lento, mas tá. (PP, 2021)

A aluna experienciou situações humilhantes em seu processo de adaptação à sala de aula de outro país, e também devem ser considerados os relatos da professora entrevistada evidenciam a ausência de intérpretes significativamente catalisadores da inclusão — parecendo pouco o resultado conseguido com a professora de francês, uma vez que essa língua já era a de domínio da aluna e que, dessa língua, ela muito pouco ou nada se valeria para se posicionar

como integrante reconhecida da sociedade brasileira. Evidencia-se, por isso, mais e mais a importância do intérprete comunitário quando da chegada de crianças migrantes ao país, e sua presença nos mais diversos contextos em que a língua se mostra imprescindível como meio de acesso a recursos necessários e por direito dignos ao migrante, por se tratar o intérprete de “[...] profissional capacitado e contratado para tal fim pelo estado [...]” (GARCIA; GOROVITZ, 2020, p. 79).

Sobre a comunicação em si:

6) A entrevistada afirmou que “Sim; ela fala que precisa ir ao banheiro.” (PP, 2021), quando questionada se a aluna já conseguia se comunicar — “Agora ela já perdeu um pouco de vergonha comigo; aí, ela já me chama, pra me perguntar — ‘professora, eu não entendo’, ela fala muito no infinitivo, ‘não entender’, ‘não conseguir’, fala assim.” (PP, 2021);

7) Esse, porém, figurava ainda como o maior desafio do trabalho, o de se fazerem compreender professora e aluna uma à outra, mesmo depois do tempo de convívio — em sala ou mesmo em família, com o pai que “[...] veio primeiro para o Brasil [há cerca de dois anos] e está aqui a mais tempo [...]” (PP, 2021). Daí a reflexão levantada anteriormente, da relevância de um intérprete capacitado para auxílio, mais do que à aluna, à sua família.

Os trechos citados acima foram coletados de muitas falas da professora, de diversas respostas a diversas perguntas, não sendo possível dar contexto maior como na apresentação dos dados anteriores. Entretanto, é possível observá-los todos na transcrição completa da entrevista, no Apêndice B.

A fim de expandir o debate e se refletir sobre algumas questões humanitárias para além da inclusão linguística, inquiriu-se a professora sobre alguma assistência social ou acompanhamento psicológico disponibilizados tanto à aluna quanto à sua família:

[...] não têm assistência, não; eu acho que agora, com esse programa, como eles estão fazendo através da Secretaria Municipal de Educação, se a família sente alguma necessidade, porque fizeram uma inscrição e tudo, aí é encaminhado; mas [...] não foi no passado se tem algum acompanhamento social, psicopedagoga além dela [a professora de francês], né? (PP, 2021)

8) Sobre haver preocupação com a adaptação dos alunos, a professora afirmou que os desafios são enfrentados pelos docentes desses alunos, sem auxílio algum por parte da coordenação pedagógica da escola. Não houve nenhuma capacitação que objetivasse contemplar alunos estrangeiros com planos de aula inclusivos, bem como cursos preparatórios, experiências de formação relacionadas — a entrevistada reitera isso, e declara não ter

conhecimento da existência de algo do tipo no seu meio, reafirmando que é o professor quem lida com as situações desafiadoras da sala de aula.

[...] esse é meu conselho maior: é que vá pra uma sala de aula, mas que vá assim, com um olhar assim, bem amplo, pensando que eu não vou dar aula assim certinho, que eu não vou planejar aquele dia e vai sair nota dez — tu não vai sair nota dez; vai ter percalço ali naquela manhã que a gente não acredita. Eu estou há treze anos em sala e até hoje eu não penso assim: já tá tudo preparado aqui na minha cabeça e eu não preciso me preparar pra nada — vou, que já deu. Não vai; todo dia é diferente, e vai deixando uma marca, né? Tu tem que tá preparado e se preparar, porque ninguém vai preparar a gente, a gente tem que buscar é na prática. E hoje em dia, com a internet, a gente tem essa vantagem, né?, porque antes não tínhamos nada disso, assim, era na cara e na coragem. (PP, 2021)

Nesse sentido, Grosso (2010) afirma que é necessário o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento concretizar o desafio de ultrapassar a tendência de um povo fechar-se consigo mesmo e abrir-se para compreender os outros. Assim, torna-se evidente que, além da devida qualificação do professor — dos professores em geral, não apenas o de língua — sustentada pela necessidade de algum curso ou treinamento direcionado ao preparo de aulas que incluam o estrangeiro, é importante que também o professor esteja aberto para novos desafios — disposto sempre a aprender para desempenhar seu papel de acolhedor quando necessário.

Vale ressaltar, ainda, um comentário da professora, feito como introdução a este conselho posto anteriormente:

[...] a gente tem que tentar acolher da melhor maneira possível, são pessoas que tão vindo, e Criciúma tá caminhando pra isso, né? Não sei os outros lugares aqui da região, mas tem muito aluno estrangeiro, muita gente vindo [...]. (PP, 2021).

É interessante perceber, aí, a reflexão de caráter histórico suscitada por “[...] e Criciúma tá caminhando pra isso, né?”: Criciúma, assim como muitas cidades do sul catarinense, tem parte considerável de seus monumentos e de suas programações culturais baseados na migração, relativamente recente, fundadora do município. À guisa de averiguação, lembre-se dos Cinco Dedos do Paço Municipal, representação das cinco etnias não ameríndias pioneiras no território, e a já tradicional Festa das Etnias — nome autoexplicativo. O que o comentário acrescenta de interessante é que a migração, hoje, provém muito mais de países latinos e africanos, ao invés dos europeus fundadores da cidade.

Este contraste acompanhado de preconceitos, quase sempre relacionados a características fenotípicas — sendo maior expoente delas a cor da pele — é explicação para um

forte apagamento das tentativas de manifestação de existência do adventício, tomado por exótico, alguém de estadia passageira no lugar: um eterno estrangeiro no país que escolheu para morada. Isso serve para demonstrar que há muito mais questões em torno do acolhimento ao migrante que a ausência de políticas sociais significativas — pode-se pensar em construções e conceitos históricos profundamente arraigados ao senso comum, o que inclui intimamente a sociedade na problemática e, por consequência, a escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o estudo evidencia a ausência de aplicação e de entendimento do português como língua de acolhimento no contexto analisado. Não havia cuidado com a elaboração de práticas pedagógicas e dinâmicas voltadas para as necessidades específicas do migrante, nem abordagem de língua que ultrapassasse o previsto pelo currículo escolar. Há que se levar em conta, entretanto, os desafios enfrentados pela professora entrevistada com o pouco de recursos de que dispunha para facilitar, por meio de seu método de ensino, o acesso da aluna togolesa, senão à língua portuguesa em definitivo, pelo menos, a um ambiente escolar livre de grandes estranhamentos.

A aluna não foi, em momento algum, repreendida por não realizar as atividades de produção textual como foram originalmente propostas pela professora, por exemplo. Pelo contrário: a professora viu uma possibilidade de ter acesso ao que a estudante sentia em seu íntimo, e não fora capaz de expressar até então. A partir desse seu pronunciamento, pôde-se pensar a aula em favor de reflexões para a construção de ambientes mais acolhedores, livres de preconceitos — não se fugiu ao plano de ensino, seus cronogramas, seus currículos: com todo o conteúdo possível, e previsto para ser transmitido ao longo das aulas, a professora foi capaz de mover, nos alunos brasileiros, sentimentos de empatia e amizade pela togolesa, tornando possível o convívio.

Esses sucessos, contudo, não deixam de apontar para uma lacuna nos processos de formação de profissionais dispostos a uma educação inclusiva: a capacitação dos professores para o ensino de alunos estrangeiros, gerando um ambiente multilíngue, e fazendo uso também — talvez principalmente — do idioma como mecanismo de acolhimento. Esse ponto, entretanto, não pode ser pensado como a solução absoluta: faz-se necessário o suporte do Estado

para o acolhimento de migrantes, uma boa estrutura escolar e demais profissionais capacitados para o mesmo fim, incluindo-se aí a própria sensibilização da professora para tal.

A professora em questão dispôs-se a repensar seus métodos, atitude que possivelmente está ligada já a uma formação inicial voltada para a inclusão — formação baseada em pequenos exercícios, ou amparada por experiências que exigiam um olhar acolhedor a um aluno em específico; fatos que, por terem demandado pouco trabalho ou por terem sido muito afastados do plano curricular, não foram reconhecidos pela entrevistada como formação inicial, que acabou por afirmar nunca ter tido tal preparo. Infelizmente, não se pode aplicar seu exemplo a todos os docentes do país, tanto aos que têm de lidar com migrantes quanto aos que se dedicam unicamente a alunos falantes do português do Brasil. Foi comentado anteriormente como, por vezes, a aula do idioma português se torna uma exposição mecânica de regras gramaticais normativas, impossibilitando, assim, o aluno estrangeiro de se apropriar do idioma que ele percebe sendo utilizado *na prática*, e o aluno brasileiro de pensar recursos de sua própria língua que pudessem auxiliar a inclusão do seu colega migrante.

É razoável, em virtude de possuir um pai já bem estabelecido no país escolhido para morada, e em virtude também das possibilidades de estudo extraclasse conquistadas pelos reclamos de seus responsáveis na escola, colocar a aluna do caso em uma posição de certo privilégio sobre outros migrantes, que se encontram no Brasil sem o menor amparo; e, ainda assim, ficou evidente o sentimento da menina de não pertencimento à sociedade em que então tem de viver. Deslocada, incapacitada de se expressar livremente, ela se sentiu acuada, humilhada. Desse modo, fica clara a necessidade de incorporação dos intérpretes comunitários aos ambientes escolares, durante o processo de adaptação de estrangeiros, como uma das medidas legais a serem tomadas pelos órgãos governamentais em prol da inclusão. Pede-se, por meio dessa atitude, a validação de um dos direitos mais básicos do ser que vive em sociedade: a comunicação.

REFERÊNCIAS

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLE**, Brasília, ano 4, n. 2, p. 11-18, out. 2013. Disponível em: <https://assiple.org/revista-siple/>. Acesso em: 25 set. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, UFSC, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Relatório anual de Migrações 2020**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2020.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu.; SILVA, Bianca. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

CORTEZ, Dayane. **Políticas linguísticas em Criciúma: Promoção e ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento**. 2018. 322 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-graduação em Educação, Criciúma, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7009>. Acesso em 14 jul. 2021.

CORTEZ, Dayane et al. Programa de ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento: construindo um projeto de extensão integrador. **Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos**, v. 3, 2019. Disponível: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/5523/4917> Acesso em: 28 set. 2022.

CORTEZ, Dayane et al. PLAc: EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EXTENSÃO. **Revista Linguagem, Ensino e Educação-Lendu**, v. 5, n. 1, p. 29-48, 2021. Disponível: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/lendu/article/view/6444>. <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/5523/4917> Acesso em: 28 set. 2022.

CORTEZ, Dayane; BACK, Angela Cristina Di Palma. Considerações sobre o Português Língua de Acolhimento e seus impactos na política linguística. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 218-229, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/65967>. Acesso em: 28 set. 2022.

FONTELLES, Mauro José et al. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista paraense de medicina**, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, ago. 2004.

GARCIA, Fernanda de Deus; GOROVITZ, Sabine. O intérprete comunitário: sua agência na entrevista de solicitação de refúgio. **TradTerm**, São Paulo, v. 36, p. 72-101, dez. 2020.

GIL, Antonio Carlos . Como classificar as pesquisas: como elaborar projetos de pesquisa. **Atlas**, São Paulo, v. 4, p. 175, 2002.

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

HONORATO, Guilherme Medeiros *et al.* **Criciúma: uma história de todos**. 1. ed. Criciúma: Secretaria Municipal de Educação, 2020. 131 p.

ORENCIO, Luiz Figueredo; ZANELATTO, João Henrique. Trajetória de migrações no Brasil. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, v. 39, n. 1, p. 77- 90, jan.-abr. 2017.

VITÓRIO, Pamela dos Santos. **A inserção social dos imigrantes na cidade de Criciúma no período pós 2010**. 2016. 65 p. Monografia (Especialização) - Curso de Administração, Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc, Criciúma, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/4943/1/PAMELA%20DOS%20SANTOS%20VITORIO.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA¹⁰

1. Qual foi o maior desafio enfrentado frente a este trabalho?
2. Como a professora percebe a convivência da menina com os demais colegas?
3. A professora recebeu ou recebe algum tipo de orientação, curso, algo deste gênero, como auxílio para o ensino da língua portuguesa para a menina?
4. Como são as aulas? São como se a menina não estivesse presente em sala ou são diferenciadas?
5. A professora já teve alguma experiência anterior como esta?
6. A professora percebe a menina sofrendo algum tipo de preconceito por não saber falar o português de modo adequado?
7. Como se avalia o aprendizado da aluna entre o início da experiência e hoje?
8. Qual conselho a professora daria para futuros professores que, porventura, tenham de lidar com situações como essa - ensino de Língua Portuguesa com a presença de estrangeiros em sala?
9. Como são *desenvolvidas* as aulas? Qual a metodologia adotada, como se dá esse preparo?

¹⁰ Como mencionado na seção de metodologia, as perguntas não foram articuladas, durante a entrevista, na ordem esquematizada, nem com as palavras exatas com que foram idealizadas.

10. Há o acompanhamento de profissionais, como psicólogos, assistentes sociais, que auxiliam no processo de acolhimento da aluna? Se sim, o acompanhamento é vinculado à escola?
11. Qual posição a escola toma em relação a alunos estrangeiros? Há preocupação com sua adaptação ao país?
12. Como tem sido o desenvolvimento da aluna em sala de aula durante atividades em grupo?

APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

ENTREVISTADOR: Quais são os idiomas que eles falam?

PP: Eles falam crioulo, que é a língua nativa deles, e o francês, né? Um dos alunos que já tenho, que estuda no Colégio Y¹¹, a família fala mais línguas, aí ele tem uma base do espanhol e um pouquinho da base do português, porque o pai veio primeiro para o Brasil e está aqui há mais tempo. Ele fala muito pouco do inglês. Tenho outra aluna que veio do Togo; ela veio para mim este ano por causa da pandemia. Ela fala um pouquinho português, mas tem bastante dificuldade e, aí, a Secretaria Municipal de Educação chamou professores que falam francês pra dar uma auxiliada - francês com a língua portuguesa - aí, hoje eu já tive uma aula com ela. Eu consegui perceber que ela deu uma melhorada, já conseguiu escrever cinco linhas - claro, fora do que foi proposto, do que eu propus, foi outra coisa; mas ela eu deixei livre pra escrever algumas coisas. Que me chamou atenção, que até vim pra casa meio chocada, porque ela mencionou que se sentiu humilhada quando chegou na nossa escola. E, aí, eu não tive oportunidade de saber o porquê, né? Mas eu queria saber o porquê, se foi por causa da língua ou por causa da cor da pele. Eu não tive oportunidade, mas eu acredito que tenha sido pela língua, sabe? porque a língua é totalmente diferente, sabe? Adolescente é meio tirano, né?... e eu acho que acabaram fazendo *bullying*, enfim; mas me chamou muita atenção nisso.

¹¹ Indicou-se como “Colégio Y” a escola estadual em que a professora também atua, com um aluno haitiano. O foco da entrevista e, por consequência, da análise esteve sobre a escola municipal anunciada no texto, em que a professora lida com a aluna togoleza. Sempre que se mencionar escola e se referir a experiências de sala, reconheça-se, na fala da professora, essa escola municipal - referida como “Colégio X”, quando necessário.

ENTREVISTADOR: [...] ¹² Essa introdução já respondeu às perguntas, foram as minhas colegas que desenvolveram estas questões. Tá, já foi mais ou menos contado como a menina se sentiu quando chegou aqui sem esse contato com a língua ou com o português, no caso; mas uma das primeiras coisas que agente queria saber se a professora já teve alguma experiência anterior com o assunto?

PP: Desculpa, como ?

ENTREVISTADOR: Dando aula de português para estrangeiro.

PP: Então no Colégio Y - daí, não na escola do município, Colégio X - eu trabalho há bastante tempo, eu tenho uma experiência com um aluno que veio para nós, aí foram haitianos e agora já estão há três anos, assim, que ele está no oitavo ano. Ele veio para nós no sexto ano, e já faz três anos; aí, o ano passado não teve por causa da pandemia, não teve o contato em aula, mas este ano ele já está no oitavo e está indo bem - tem muita dificuldade na parte de Ciências, História, até por causa das nomenclaturas, né?, da disciplina.

ENTREVISTADOR: Como que posso perguntar isso?... Alguma experiência de formação passou, teve alguma experiência desse tipo? Algum curso específico?

PP: Eles fazem o seguinte: colocam o aluno lá e “te vira”, e “o aluno é teu”, mais ou menos isso. É triste, mas é assim. A Prefeitura foi por insistência nossa, assim, no tempo que nós estávamos na secretaria da escola - eu tava, né?, e presenciei a insistência até pra atendê-los na secretaria da escola, os pais, enfim - que há necessidade; que a gente tem que ter alguma coisa pra se comunicar; então foi onde a secretaria buscou, e hoje tem essa professora falando francês, fazendo a ponte, né? Falando português-francês. Isso é no Colégio X; na escola estadual, não: simplesmente jogam e te vira.

ENTREVISTADOR: Essa professora que fala francês, ela também auxilia em sala de aula?

PP: Ela vai na sala, ela participa uma ou duas vezes por semana das aulas de Língua Portuguesa, ela participa com a menina, ela faz assessoria ali. Parece que esses alunos estão fazendo fora do horário, uma vez por semana, aulas de comunicação da língua portuguesa na Secretaria da Educação, parece, pra aprender o básico.

¹² As omissões nas falas da professora, e também nas do entrevistador, já foram justificadas anteriormente e não estão indicadas. Marcou-se com “[...]” duas intervenções que o entrevistador fez, a fim de compartilhar experiências trocadas durante o PIBID. Suprimiram-se ambas por nada acrescentarem à análise planejada.

ENTREVISTADOR: A outra pergunta que tem aqui já foi dito: se a professora acha que ela sofre algum tipo de preconceito por não saber falar o português corretamente.

PP: Percebi hoje, porque ela chegou pra mim agora, então, assim...

ENTREVISTADOR: Quando?

PP: Eu digo, porque eu voltei pra sala faz um mês, né?, junto com tua tia, que voltou; então eu voltei, né?, então hoje que eu percebi esse relato num texto dela. Ela escreveu em torno de dez linhas e deu pra perceber que ela disse isso: que se sentiu humilhada nos primeiros dias como nunca tinha se sentido, porque aqui ela percebeu que tem que se comunicar e saber falar bastante, mais ou menos assim. Nesse sentido que é o texto dela, pelo que eu percebi

ENTREVISTADOR: Foi a única atividade que foi feita com ela até agora?

PP: Assim pra entregar, sim; foi o que eu percebi. Até então era mais leitura e atividade no quadro. Ela ficava meio excluída, digamos assim; agora que eu to puxando um pouco mais pra ver se ela participa mais, né?

ENTREVISTADOR: E como são as aulas? É igual como se ela não estivesse ali na sala de aula? Ou algo é diferenciado?

PP: Então, na medida do possível eu tô tentando dar uma assistência pra ela, to tentando; mas, dentro de uma sala de aula, nem tudo é possível: às vezes ela tem que acompanhar. A aula vai andando, caminhando... Às vezes é como o outro aluno: a gente não consegue abraçar tudo, são coisas mais pontuais. Quando ela não consegue, ela chama. Agora ela já perdeu um pouco de vergonha comigo; aí, ela já me chama, pra me perguntar - “professora, eu não entendo”, ela fala muito no infinitivo, “não entender”, “não conseguir”, fala assim. Aí, eu, naquele momento, tento explicar a atividade. É uma menina madura, assim; mas ela tem dificuldade pra falar a língua portuguesa.

ENTREVISTADOR: Ela tem quantos anos?

PP: No oitavo ano... é treze anos, mais ou menos catorze, porque ela começou o primeiro ano um pouco mais tarde que os nossos, assim.

ENTREVISTADOR: Então ela se comunica?

PP: Sim; ela fala que precisa ir ao banheiro. Ela hoje pediu pra ir no banheiro; me apresentou esse texto - “o texto não ficou igual que a professora pediu”, que era sobre palavras parônimas e homônimas - aí, eu disse pra ela que ela tinha liberdade pra escrever o que ela quisesse na folha; aí, foi onde ela escreveu mais ou menos dez linhas.

ENTREVISTADOR: Qual foi o maior desafio que você enfrentou frente a esse trabalho?

PP: É a comunicação.

ENTREVISTADOR: **E, desde que a professora entrou, ela já tava participando antes, ou ela entrou junto com a professora mesmo?**

PP: Não, ela entrou esse, em fevereiro, né? Mas, aí, como as aulas não eram presenciais, ela tava fazendo por apostila. Eu até peguei as apostilas dela, anterior, pra dar uma olhada: ela entregou foi pouca coisa, assim, né?, ela não conseguiu. Se não consegue se comunicar, escrever é muito menos.

ENTREVISTADOR: **Tá, nesse um mês, ela já tava fazendo aquele acompanhamento na Secretaria Municipal?**

PP: Começou faz uns vinte dias isso.

ENTREVISTADOR: **Já deu pra reparar mudança de lá pra cá?**

PP: Já, já. Mas ela é uma menina que tem interesse em aprender. Aí, eu fiz uma aula também sobre preconceito, sobre acolhimento - era um texto sobre imigrantes, né?, os migrantes e a diferença de imigração e emigração; e ali já contemplei, na minha fala, sobre isso: sobre o acolhimento, sobre acolher as pessoas de fora. Aproveitar isso para aprender com eles, porque, na verdade, aprender a língua deles, né?, eu disse pra eles: "por que não aproveitam pra ser amigo dela e aprender com ela a língua, a cultura, o que gosta? Vocês têm oportunidade", né? Isso foi na minha aula de Língua Inglesa - porque eu dou Inglês pra eles também, Português e Inglês. Aí, eu disse que seria rico com isso aproveitar e aprender com eles.

ENTREVISTADOR: **Em sala de aula existe essa troca?**

PP: Sim. Eles até ficaram mais sensibilizados, as meninas da sala principalmente, e já estão se comunicando mais com ela - trocam de cadernos, sabe?, assim, mostrando. Eu não sei se de alguma forma toquei ou se ia acontecer isso mesmo; então eu consegui perceber. Bem lento, mas tá.

ENTREVISTADOR: [...]

PP: Porque, às vezes, a criança se sente, assim, meio esquecida ali, né? Tipo assim: "quem sou eu no meio de tudo isso?" Só que é assim, ó: no meio desses alunos, nós temos alunos especiais; nessa mesma turma, eu tenho síndrome de down; tínhamos uma com deficiência mental; então tem as outras especificidades da turma que toma tempo também.

ENTREVISTADOR: **De certa forma, já tinha que se pensar uma aula que fosse inclusiva para outros alunos.**

PP: Tudo tem que se pensar bem diversificado mesmo, né?

ENTREVISTADOR: E qual seria a principal diferença - “principal” não: pode ser... acho que, com certeza, tem várias diferenças. Entre elaborar uma aula pra uma turma com pessoas que não têm deficiência, são pessoas todas falantes do português; e pra uma turma que visa à inclusão, no caso né?

PP: É diferente, toma mais tempo, mais estudo, porque a gente tem que procurar. Tava aqui agora, antes de começar essa nossa conversa, procurando atividades pra essa menina que é com síndrome de down. Então, o professor tem que se dedicar porque, se deixar, o aluno vai passar pelas nossas mãos e vai ser mais um, menos um, digamos assim. Porque vai passar, não vai contribuir com nada, não contribui, na verdade.

ENTREVISTADOR: Então tem uma atenção especial para cada uma delas, desses alunos, né?

PP: Sim, então o professor, assim, tem que ter um radar; tem que saber; tem que tá ligado em tudo.

ENTREVISTADOR: E, quando a professora se formou, ou, às vezes, algum processo depois, teve algum foco pra educação inclusiva?

PP: Bem pouco; na minha época muito pouco.

ENTREVISTADOR: A gente teve Educação Inclusiva o ano passado, mas era uma coisa que ficava mais na legislação. Eu não sei, acho que com Estágio talvez a gente consiga ter alguma coisa mais aprofundada.

PP: Foi o que foi assim também pra mim, pelo que me lembro; mas praticamente nada, que eu recorde.

ENTREVISTADOR: Claro que a comparação é diferente, né?, mas, ter essa formação pra especializar uma aula pra pessoa com deficiência ou outra coisa, de certa forma, já motiva a pessoa a repensar caso, né? Uma pessoa que não fala português, tem que tratar ele também como se fosse aluno especial, um aluno diferente.

PP: Sim, até porque a criança vai ficar ali no meio, quatro horas em uma manhã; e não ter nada pra fazer é complicado, assim...

ENTREVISTADOR: Como são desenvolvidas as aulas? Qual a metodologia adotada? Como se dá a preparação?

PP: Olha, como se dá a preparação da aula? Eu preparo de acordo com meu planejamento anual ali, né?, o planejamento que é proposto. A partir daí, eu não faço uma atividade diferenciada, até porque a criança que eu tenho especial eu faço como se fosse alfabetização. Então o nível

de alfabetização não se encaixa. O que eu faço é dar a mesma aula, só que com olhar mais atento pra essa... pras dúvidas que ela tiver; pra leitura, fico um pouco mais atenta: se ela não conseguir entender alguma coisa, pego um texto menor, peço pra ler; de repente, ao invés de ler três parágrafos, tento ler um ou dois parágrafos. E é nesse sentido, assim. A família, pelo jeito, tem ajudado bastante, porque ela já consegue escrever; por esse texto ali já consegui perceber que ela escreveu mais de trinta palavras, digamos assim; então...

ENTREVISTADOR: A família dela sabe português?

PP: O pai já morava aqui há uns dois anos, então eu acho que o pai já trabalha, já tem mais contato, né? E ela veio depois.

ENTREVISTADOR: Tá. No caso, tinha falado antes da menina com síndrome de down, é elaborado uma atividade à parte pra ela, né?

PP: É; é, no caso, alfabetização pra ela.

ENTREVISTADOR: E pra essa menina haitiana também, ou é a mesma atividade, só que, daí, o tratamento é diferente?

PP: Não, não; a mesma atividade da turma e, na medida do possível, durante o desenvolvimento das aulas, a gente vai tentando dar uma atenção especial né.

ENTREVISTADOR: E, daí, tem essa maior liberdade também.

PP: É, isso; tipo: um texto, eu não vou cobrar dela com os mesmos critérios que eu cobraria de um aluno regular, né? Então seria nesse sentido.

ENTREVISTADOR: Ela tem acompanhamento profissional tipo psicóloga e assistente social que ajuda no acolhimento dela e da família? Ela tem mãe?

PP: Tem mãe, mas não têm assistência, não; eu acho que agora, com esse programa, como eles estão fazendo através da Secretaria Municipal de Educação, se a família sente alguma necessidade, porque fizeram uma inscrição e tudo, aí é encaminhado; mas, essa professora de francês, né?, ela vai ali na escola, conversa com ela, está fazendo essa ponte ali, né? Daí, eu não tenho certeza, porque não foi nos passado se tem algum acompanhamento social, psicopedagoga além dela, né?

ENTREVISTADOR: Qual é a posição que a escola se coloca frente a alunos estrangeiros? Tem a preocupação com a adaptação dos alunos no país? Ou é bem isso - joga no colo do professor e seja o que Deus quiser?

PP: Ai, é mais assim; não muda muito, não. Agora a gente percebe mais que é o “professor, se vira”, isso pra todos, tá?, não é só pro estrangeiro; é pro especial. É muito deficitário, assim,

essa necessidade nossa de ter essas formações. Não tem formação como a parte pedagógica, não tem como lidar com o especial, com o down: é no dia a dia, é na cara e na coragem, né? Então é no acerto e no erro. É bem assim.

ENTREVISTADOR: Qual a diferença entre o menino do Colégio Y e a do Colégio X, se teve uma diferença muito grande no acompanhamento de cada um deles?

PP: A diferença é que ele eu recebi já no 3º ano; agora que ele está se desenvolvendo, falando mais, vindo e conversando comigo agora. E ela não; eu percebo que ela já se desinibiu, assim, já tá mais com menos vergonha. Ele não, até hoje é retraído - se eu vou perguntar, ele fala baixinho, não conversa. Eu dou aula de Inglês pra ele. E eu peço pra ele falar e tal: ele é mais inibido; e ela já não. Pra falar o português, ele tá aqui há três anos e agora que...

ENTREVISTADOR: Qual conselho a professora daria aos futuros professores como nós, acadêmicos, que irão para sala de aula e que porventura encontre alunos estrangeiros?

PP: Qual conselho? Ai, que vocês tenham bastante luz, bastante vontade; porque tem que ter muita vontade, de gostar muito de tá ali. Porque é assim, ó: é a gente que tem que perceber que cada aluno é único, não só o estrangeiro, né?; é muito diversificado. É o TDH, é o TOD, é muito diversificado uma sala com dezoito alunos. Tu consegue encontrar, em cada um, um ser único. Então, daí, assim, aprende de formas diferentes; então, pra esses alunos estrangeiros, a gente tem que acolher o máximo possível, porque eles tão vindo pra nossa cidade; daqui a pouco vão ser os nossos, digamos assim, as pessoas que vão nos servir, né?, trabalhar conosco em algum lugar. Então a gente tem que tentar acolher da melhor maneira possível, são pessoas que tão vindo, e Criciúma tá caminhando pra isso, né? Não sei os outros lugares aqui da região, mas tem muito aluno estrangeiro, muita gente vindo de lá, né?, da África, enfim, do Haiti tem bastante, bastante mesmo, né? Então esse é meu conselho maior: é que vá pra uma sala de aula, mas que vá assim, com um olhar assim, bem amplo, pensando que eu não vou dar aula assim certinho, que eu não vou planejar aquele dia e vai sair nota dez - tu não vai sair nota dez; vai ter percalço ali naquela manhã que a gente não acredita. Eu estou há treze anos em sala e até hoje eu não penso assim: já tá tudo preparado aqui na minha cabeça e eu não preciso me preparar pra nada - vou, que já deu. Não vai; todo dia é diferente, e vai deixando uma marca, né? Tu tem que tá preparado e se preparar, porque ninguém vai preparar a gente, a gente tem que buscar é na prática. E hoje em dia, com a internet, a gente tem essa vantagem, né?, porque antes não tínhamos nada disso, assim, era na cara e na coragem.