

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA EM CONTEXTOS DE FRONTEIRA E IMIGRAÇÃO EM RORAIMA

Cora Elena Gonzalo Zambrano (UERR)
coragonzalo@gmail.com

RESUMO

Nos últimos anos, o Estado de Roraima tem recebido cada vez mais imigrantes venezuelanos, que vêm para o Brasil em busca de melhores condições de vida. Além daqueles estrangeiros que atravessam diariamente a fronteira para trabalhar, estudar e fazer compras. Com isso, o aprendizado do português tornou-se uma necessidade para essas pessoas. A Universidade Estadual de Roraima (UERR) oferta cursos de extensão para os estrangeiros da região fronteira desde 2006, no entanto, apenas em 2017 foi oferecido um curso de português aos imigrantes residentes em Boa Vista, capital do Estado. Para os moradores da fronteira o português era importante, todavia, para os imigrantes, a aprendizagem da língua tornou-se uma necessidade urgente. Nesse cenário, notamos diferentes necessidades do nosso público alvo, das quais surgiram novas visões sobre o ensino e aprendizagem do português como língua não materna em Roraima. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as adequações metodológicas para o ensino de Português como Língua de Acolhimento a imigrantes estrangeiros em situação de vulnerabilidade social. Os objetivos específicos são descrever as diferenças entre os termos PLE/PL2 e PLAC; comparar a situação socioeconômica e suas implicações no ensino e aprendizagem dos alunos dos cursos de extensão Português para Estrangeiros/Pacaraima e Português para Imigrantes/Boa Vista. Para tal fim, foram utilizadas as pesquisas bibliográfica, documental e de campo, com análise qualitativa.

Palavras-chave:

**Ensino e aprendizagem. Português língua não materna.
Contexto imigração e fronteira.**

1. Introdução

A realidade da região fronteira Brasil/Venezuela sempre foi de contato linguístico e cultural. No entanto, com o agravamento da crise econômica nos últimos anos, a busca de venezuelanos por emprego deste lado da fronteira tornou-se cada vez maior. Além disso, muitos estrangeiros atravessam diariamente a divisa dos dois países para estudar e fazer compras.

Venezuelanos, colombianos, sírios, dentre outras nacionalidades, residentes em Santa Elena de Uairén, pequena cidade venezuelana, localizada a 15 quilômetros de distância do Brasil, estudam em escolas de Pacaraima

(cidade brasileira). O comércio das duas localidades sempre foi movimentado, brasileiros comprando na Venezuela e venezuelanos comprando no Brasil, entretanto, a partir de 2015, o desabastecimento e a hiperinflação do país vizinho, fizeram o comércio de Pacaraima vender grandes quantidades de alimentos e remédios, fato jamais vistos na região¹⁰⁸.

Após a fase da corrida por compra de alimentos e itens básicos de higiene e saúde, os venezuelanos passaram para a migração forçada (SILVA, 2017) devido à inflação desenfreada que reduziu drasticamente o poder aquisitivo e aumentou o custo de vida dos venezuelanos¹⁰⁹. Com a chegada de mais de 70 mil imigrantes venezuelanos ao Estado de Roraima¹¹⁰, porta de entrada para os cidadãos do país vizinho que vêm ao Brasil em busca de melhores condições de vida, o aprendizado do português tornou-se uma necessidade para essas pessoas. Surgindo assim, mais opções de cursos de português como língua não materna, que antes eram limitados.

A Universidade Estadual de Roraima (UERR) oferta cursos de extensão para os estrangeiros da região fronteiriça desde 2006, no entanto, apenas em 2017 foi oferecido um curso de português aos imigrantes residentes em Boa Vista, capital do Estado. Para os moradores da fronteira o português era importante, porém, para os imigrantes, a aprendizagem da língua tornou-se uma necessidade urgente.

Nesse cenário, notamos diferentes necessidades do nosso público alvo, das quais surgiram novas visões sobre o ensino e aprendizagem do português como língua não materna em Roraima. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as adequações metodológicas para o ensino de Português como Língua de Acolhimento a imigrantes estrangeiros em situação de vulnerabilidade social, levando em consideração a experiência dos cursos da UERR.

Os objetivos específicos são descrever as diferenças entre os termos

¹⁰⁸ Ver: <http://g1.globo.com/r/roraima/noticia/2016/07/crise-na-venezuela-provoca-corrida-por-alimentos-na-fronteira-de-roraima.html>

¹⁰⁹ Ver: <https://epocanegocios.globo.com/Mundo/noticia/2017/07/apesar-de-alta-no-salario-venezuelanos-trabalham-seis-dias-para-comprar-um-hamburger.html>

¹¹⁰ Ver: <http://www.folhabv.com.br/noticia/Mais-de-70-mil-venezuelanos-entraram-em-Roraima-em-2017/35775>

PLE/PL2 e PLAC, de acordo com a literatura sobre ensino de línguas. Comparar a situação socioeconômica e suas implicações no ensino e aprendizagem dos alunos dos cursos de extensão Português para Estrangeiros/Pacaraima e Português para Imigrantes/Boa Vista. Para tal fim, foram utilizadas as pesquisas bibliográfica, documental e de campo, analisando qualitativamente os dados coletados. Caracteriza-se como uma pesquisa pelo fato da pesquisadora estar envolvida diretamente (THIOLENT, 2003), neste caso, por ser coordenadora e professora dos projetos desde 2012. Os documentos analisados foram os projetos dos cursos de extensão e as fichas com o perfil socioeconômico dos alunos.

Na primeira seção traço uma discussão conceitual de LE e L2. Na segunda, apresento uma explanação sobre a Língua de Acolhimento e as diferenças com o ensino de língua estrangeira ou segunda língua. Por último, discorro sobre as experiências dos cursos de português oferecidas na UERR e suas adequações metodológicas ao longo dos anos.

2. *Língua estrangeira e língua segunda*

Uma língua estrangeira (LE), para Almeida Filho (2002), equivale a outra língua, em outra cultura, de outro país, no qual se desenvolve um interesse institucionalizado em conhecê-la. Ele conceitua a segunda língua (L2) como uma língua não materna que circula com restrições em setores ou instituições com relação às outras. Embora alguns teóricos usem os dois termos como sinônimos, a diferença entre LE e L2, como o autor explica, é que a LE não tem o contato social próximo, ou seja, é uma língua estudada formalmente em outro país onde não se fala como língua oficial. No entanto, a L2 tem interação social, pois acontece quando as duas línguas estão em contato.

Para Baralo (2011), a língua aprendida em comunidades que dispõem de dois sistemas linguísticos em contato é chamada de segunda língua. Referindo-se a uma língua adquirida em contexto natural, não necessariamente institucional, de forma parecida à aquisição da língua materna. Assim, a aprendizagem de L2 está voltada para a comunicação, em que um indivíduo já possui competências linguística de uma determinada língua, ou seja, ele já tem conhecimento de uma língua materna ou L1 e aprende outra língua para comunicar-se no ambiente em que vive, onde há a presença das duas. Esse contato entre a L1 e outra língua em um mesmo espaço é a prin-

cipal característica de uma L2.

De acordo com Cunha (2007), o termo L2 é usado para identificar a língua usada pela sociedade circundante, ou seja, a língua pela qual acontece a comunicação no cotidiano social. Para ela, ensinar português como língua materna é diferente de ensinar português como segunda língua que ainda se difere do ensino de português para estrangeiros.

Sendo assim, posso caracterizar a língua portuguesa como segunda língua de muitas pessoas na fronteira Brasil/Venezuela, já que a interação e contato entre as duas línguas é visível na educação, saúde, comércio, cultura, dentre outras áreas. O curso de extensão da Universidade Estadual de Roraima, em Pacaraima, apesar de ser um estudo formal e do projeto se chamar Português para Estrangeiros, pode ser considerado ensino formal de segunda língua. As aulas aconteciam uma vez por semana, das 8 às 12, porém, o contato dos aprendizes com a língua alvo não se resumia às quatro horas de sala de aula. Os alunos estavam em contato direto com a língua portuguesa, pois conviviam diariamente com brasileiros, no trabalho, na escola dos filhos (a maioria estuda em Pacaraima), nas atividades sociais e esportivas. Os alunos do curso de extensão participavam de todas as atividades propostas pela universidade, como encontros científicos e culturais, atividades extraclasse, saraus literários, apresentações artísticas e jogos escolares.

Por sua vez, a língua que os imigrantes estão aprendendo em solo brasileiro também é uma L2, já que é por meio dela que ocorre a comunicação na nova sociedade da qual fazem parte, no entanto, em contexto de imigração forçada, de pessoas em situação de vulnerabilidade social, a L2 se transforma na língua de acolhimento, como explico na próxima seção.

3. *Língua de Acolhimento*

De acordo com Amado (2013, p. 3) existe uma grande lacuna no ensino de português como língua de acolhimento a estrangeiros “que chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros”. A língua do país de acolhimento pode desempenhar um papel fundamental como instrumento de explicação e apropriação da realidade, ou seja, o conhecimento da língua portuguesa para os imigrantes ajudaria a resolver os problemas enfrentados diariamente, como conseguir atendimento médico, vagas nas escolas e oportunidades de emprego formal.

Como afirma Grosso (2010), a Língua de Acolhimento (PLAc) ultrapassa as dimensões de uma língua estrangeira (LE) ou de uma segunda língua (L2), pois inclui a abordagem do domínio profissional, dos direitos sociais e da integração temporária ou permanente ao país de acolhimento. É uma perspectiva voltada para o viés social, que se preocupa com a integração do cidadão. Refere-se ao ensino–aprendizagem de português como língua de acolhida em contextos migratórios, como no caso dos refugiados e população de imigrantes que se encontram em condição de vulnerabilidade.

Para Pereira (2017, p.127), o PLAC diferencia-se do português como língua estrangeira devido às especificidades desse novo grupo de aprendizes, “cuja carga cultural e ideológica é marcada pelo contexto social do refúgio”. Esse contexto é de incerteza, insegurança, medo, dúvidas, na busca pela sobrevivência. Porém, ao mesmo tempo, é de vontade de recomençar, de conquistar uma perspectiva para o futuro.

Conforme Grosso (2010, p.68), “para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo”. As tarefas vão de uma simples compra no supermercado, a uma entrevista de emprego.

A mobilidade dos imigrantes afeta todas as áreas, principalmente a laboral, já que, raramente os imigrantes conseguem trabalhar na mesma área profissional que tinham em seu país natal. Quando exercem a mesma função, a maneira de se realizar pode mudar, já que cada país tem suas particularidades, relacionadas a leis, política, cultura e comportamento. Todos esses aspectos devem ser contemplados em uma aula de PLAc.

A língua de acolhimento ainda ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua, no sentido de considerar outros fatores importantes sem relação à aprendizagem da língua-alvo, como a atitude em relação à cultura, ao país, à língua e aos seus falantes (SÃO BERNARDO, 2016, p. 68).

São Bernardo (2016, p. 65) salienta que “a consciência dessa condição e do significado da relação entre o professor e o aluno nessa condição traz forte motivação para a busca por mudança e por uma metodologia de ensino apropriada, que atenda às necessidades dos grupos de refugiados e que corrobore com o desafio do re-estabelecimento dessas pessoas”. Dessa

forma, o aluno tem a possibilidade de tornar-se cidadão no país de acolhida, a partir do momento em que participa como sujeito social e cultural. Contudo, os alunos dos cursos de português na perspectiva de acolhimento precisam aprender a língua alvo com o objetivo de fazerem parte da sociedade e assim, constroem uma nova história.

Como afirma Grosso:

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. Desse modo, 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)

A autora salienta que, além de conhecer os direitos, os imigrantes também vão se conscientizar dos seus deveres, por meio da aprendizagem da língua de acolhimento. Esse ensino aprendizagem é visto como um novo modelo de educação, no qual os costumes e valores devem ser trabalhados conjuntamente por professores, alunos, colaboradores e coordenadores. Dando espaço para conhecer um pouco da realidade do público alvo, sem exaltar apenas a cultura dominante.

Conforme Grosso (2010, p. 71), “orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional”. Bidirecional no sentido de alteridade, se colocando no lugar do outro para compreender as condições de vida e as necessidades desse público alvo. Enquanto a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ter motivação turística ou acadêmica, a aprendizagem da língua de acolhimento volta-se para uma urgente necessidade de sobrevivência. Mudando, totalmente, a realidade socioeconômica dos alunos.

Para a autora supracitada, a designação PLAc “é um gesto político de visibilização de uma demanda social”. (GROSSO, 2010, p. 54). Dessa forma, a nova demanda do Estado de Roraima é de acolhimento aos estrangeiros recém-chegados em situação social e econômica desfavorecida. Principalmente àqueles que querem aprender a língua para efetivamente tornar-se cidadão no país, ou seja, para serem vistos pela sociedade roraimense como pessoas de bem que se integram às normas de civilidade.

4. Diferenças entre PLE da fronteira e PLAc da capital

Essas especificidades que os autores explicam foram constatadas nas experiências vivenciadas nos dois cursos oferecidos pela UERR, Português para Estrangeiros, na fronteira e Português para Imigrantes, na capital do Estado. No primeiro, os cursistas tinham condições socioeconômicas estáveis, todos possuíam emprego ou alguma renda fixa que supria suas necessidades básicas. A maioria deles tinha carro e casa própria. Possuíam acesso à internet, telefone móvel, computadores, dentre outros bens que possibilitavam uma participação efetiva no curso de longa duração. Eram seis semestres ao todo, um ano para cada nível (básico, intermediário e avançado).

As aulas ocorriam uma vez por semana, sendo quatro horas seguidas, porém, os alunos participavam de outras atividades extraclasse. Era adotado um livro didático, complementado com exercícios comunicativos, dinâmicas de grupo, músicas, filmes, teatro, dramatizações, declamação de poesias, literatura de cordel produzida por eles mesmos, dentre outros. Eram exigidas apresentações culturais que estimulassem a oralidade, com músicas e comidas típicas, tanto do Brasil quanto da Venezuela, sempre falando português. Todo final de semestre era organizado um grande evento, aberto ao público, no qual alunos, monitores e professores se envolviam na produção e apresentação cultural. Foram realizados eventos em comunidades indígenas, promovendo a interculturalidade ao aproveitar a diversidade linguística e cultural da região. Também houve “O arraíá dos estrangeiros”, em duas edições em anos diferentes, com direito a quadrilhas (dançada pelos estudantes), eleição de rei e rainha, venda de comidas típicas e até baraca do beijo.

Todas as atividades eram realizadas com responsabilidade e criatividade pelos estudantes estrangeiros, que surpreendiam pela vontade de aprender e a dedicação. Naquela época não havia reclamações de falta de tempo ou dinheiro. Já nos últimos anos do curso na fronteira (2016 e 2017), em decorrência da crise econômica que começava a se acentuar, os eventos passaram a ser mais simples, como saraus literários e atividades esportivas que demandavam menor custo e tempo de organização. Alguns alunos não chegaram ao último nível, pois foram morar em outros países. No entanto, a participação ainda era grande.

Em junho de 2017, o curso foi encerrado em Pacaraima, não por ausência de demanda, mas porque o Campus da UERR fechou no município. A partir de agosto do mesmo ano iniciou o Curso de Português para Imi-

grantes em Boa Vista. O público alvo não era mais de moradores das cidades gêmeas¹¹¹, eram estrangeiros imigrantes na capital de Roraima. Foram oferecidas duas turmas, uma de iniciantes, com foco na conversação para uma comunicação básica e outra para os estudantes que já falam português, mas precisam desenvolver a escrita com vistas a revalidar diplomas, fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou o vestibular.

Apenas uma pequena parcela dos alunos tinha emprego, a maioria era recém-chegado e precisava das noções básicas de português para obter mais êxito na concorrência do mercado de trabalho. Dentre os alunos da turma voltada à produção textual, tinha estudantes tentando vagas nas universidades públicas e profissionais que estavam trabalhando em outras áreas por não conseguirem emprego nas respectivas profissões.

O perfil dos alunos é bastante diverso em nível de letramento, aptidão para a aprendizagem da língua e disposição para frequentar as aulas. O fator psicológico de cada estudante devido ao trauma da mudança drástica da vida também varia. Foi visível perceber como o cansaço dessas pessoas ao chegar à universidade após um longo e duro dia de trabalho afeta o desenvolvimento da aula. Todos esses fatores tornam o ensino de PLAc uma tarefa desafiadora, que requer uma abordagem diferenciada. Segundo Lopez (2016), em pesquisa realizada em um curso de PLAc em Belo Horizonte, as maiores dificuldades são relacionadas a materiais didáticos, à didática e à estrutura do curso. Além dos problemas relacionados à carga horária e à falta de assiduidade dos alunos. As mesmas dificuldades foram enfrentadas no curso oferecido pela UERR aos imigrantes, apresentadas nos próximos parágrafos.

O curso em Boa Vista foi planejado com 120 horas de duração, dois semestres. No entanto, já no final do primeiro semestre foi possível notar um maior número de evasões, porque os alunos começaram a conseguir empregos em horários incompatíveis com as aulas. Outras pessoas decidiram se mudar de cidade em busca de maiores oportunidades de trabalho. Dessa forma, dos 60 estudantes matriculados, 30 concluíram a primeira fase e desses, apenas 4 continuaram no segundo semestre. Assim, a universidade

¹¹¹ As cidades-gêmeas são aquelas em que o território do município faz limite com o país vizinho e sua sede se localiza no limite internacional, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semiconurbação com uma localidade do país vizinho. Ver: <http://www.nei-ro.ro.gov.br/Conteudo/Exibir/43>.

abriu novas vagas, desta vez para cursos de 60 horas. No início do semestre 2018.1 a turma de nível básico estava com 32 estudantes, dos quais finalizaram 12 (dos novos ingressos) e 2 dos que começaram em 2017.

Em 2018.2 muitos alunos solicitaram a mudança do dia de aula para poder conciliar com a folga do trabalho. Tentamos adequar dias e horários para atender da melhor forma a todos, no entanto, ainda houve grande evasão por conta de mudanças de cidade e novos horários de emprego dos alunos. É comum encontrá-los trabalhando em supermercados e restaurantes e pedindo desculpas por não comparecer às aulas devido aos horários incompatíveis. Autores como Lopez (2016), cuja pesquisa foi em Minas Gerais e Cabete (2010), em Portugal, afirmam que a desmotivação e a evasão dos alunos de PLAc são uma realidade que precisa ser contornada. Outro motivo frequente da ausência dos alunos é a falta de transporte. A maioria anda a pé ou de bicicleta, portanto, quando o aluno mora muito longe da universidade, acaba desistindo do curso.

Além do tempo de duração, foi necessário mudar algumas metodologias utilizadas no curso de português para estrangeiro (na fronteira), como solicitar trabalhos de pesquisa, pedir que assistissem filmes em casa para debater na sala, pedir apresentações culturais com comidas e roupas típicas. Esse tipo de trabalho não deu certo com o novo público alvo, por falta de dinheiro, de acesso à internet e de computadores. Os filmes passaram a ser exibidos na sala, apenas fragmentos, para posterior discussão. As pesquisas sobre datas comemorativas ou história e geografia do Brasil, embora solicitadas, poucos estudantes conseguiam realizar, no entanto, eram compartilhadas em aula e comentadas pelos professores. Outra diferença é a falta de aprofundamento de cada tema, devido ao tempo reduzido do curso. Na fronteira os alunos faziam avaliações regulares que lhes permitiam passar ao nível seguinte, já, no curso da capital, deixamos de lado as avaliações, levando em consideração apenas os conhecimentos adquiridos em cada aula.

Para Sene (2017), as dificuldades dos imigrantes devem ser levadas em consideração durante as aulas, já que afetam o ensino aprendizagem da nova língua:

Todos esses fatores relacionados às pressões e tensões que o público aprendiz enfrenta no processo migratório têm que ser consideradas no ensino-aprendizagem da língua alvo, pois eles engendram dinâmicas/movimentos específicos para esse ensino, visando atender às necessidades do público-aprendiz, considerando os seus atravessamentos, os seus limites, as suas recusas e as dificuldades pelas quais passam. (SENE, 2017,

Considerando essas dificuldades, foi necessário fazer várias adequações no curso da capital. Os horários passaram a ser mais flexíveis e as faltas justificadas. Muitos se atrasam porque saem tarde do trabalho ou às vezes se ausentam, pois, conseguem serviços extras no período noturno, dentre outras situações. Como afirma Lopez (2016), a questão de assiduidade desses estudantes é complexa. Contudo, a angústia dos professores é comum em todos os trabalhos pesquisados, devido à incerteza sobre a metodologia utilizada para lidar com a falta de assiduidade dos alunos.

Em relação ao material didático, antes (curso da fronteira) era adotado um livro e complementado com outras atividades, agora, não são usados livros nem apostilas, apenas materiais preparados diariamente por professores e monitores, construídos a partir das necessidades e objetivos do grupo, que, segundo São Bernardo (2016, p. 65), “são muito específicos”. Variando, desde preparação de currículo *vitae*, até compras no supermercado.

O objetivo do curso passou a ser apenas atingir o nível básico de comunicação, o intermediário é raro, apenas para aqueles alunos que já estão estabelecidos na cidade, com empregos fixos e certa estabilidade, os quais conseguem frequentar as aulas por mais tempo, embora com pouca assiduidade, devido às dificuldades citadas anteriormente. Também devemos lidar com os diferentes níveis de proficiência da língua em uma mesma sala de aula, pelo público alvo estar em constate fluxo, é difícil formar uma turma com alunos de um mesmo nível.

Os conteúdos foram adaptados de acordo com as necessidades imediatas dos alunos e as dinâmicas passaram a ser mais reflexivas, com mensagens positivas e acolhedoras. Sempre dando voz a eles, para que pudessem mostrar suas visões, planos e sonhos de vida, pois, conforme Lopez (2016, p. 186), o aluno deve “[...] ser levado a trabalhar sua consciência crítica inter/intracultural sobre si mesmo e sua cultura”. Ou seja, é importante dar valor à cultura do aluno ao mesmo tempo em que se insere na nova cultura dominante. Como afirma São Bernardo (2016), a perspectiva intercultural no ensino de línguas defende que os alunos sejam cidadãos confiantes em suas próprias identidades, residências e comunidades, permitindo que pessoas de diversas origens possam conviver em qualquer sociedade. Essa mistura de diferentes línguas e culturas em uma sociedade é uma das principais metas dos nossos cursos.

Para Cabete (2010, p. 69), “o reconhecimento das diferenças cultu-

rais serve para o professor melhorar a elaboração de instrumentos didáticos específicos que facilitem o processo de ensino/aprendizagem”. Com relação a ferramentas metodológicas, usamos charges, desenhos, músicas e dramatizações com temas da realidade deles. Como exemplo, trago parte da produção de um fanzine sobre imigração:



Imagem 1 – Desenho do fanzine

A imagem mostra um desenho que simboliza a música e a comida típica, acima, com a bandeira da Venezuela no meio e embaixo, do lado esquerdo, personagens de uma lenda venezuelana. Do lado direito o Salto Angel, um dos principais pontos turísticos do país. Com esse tipo de trabalho é possível aprender um pouco da cultura do outro e permitir que ele expresse seus sentimentos, suas lutas e seus desejos, como na seguinte imagem:

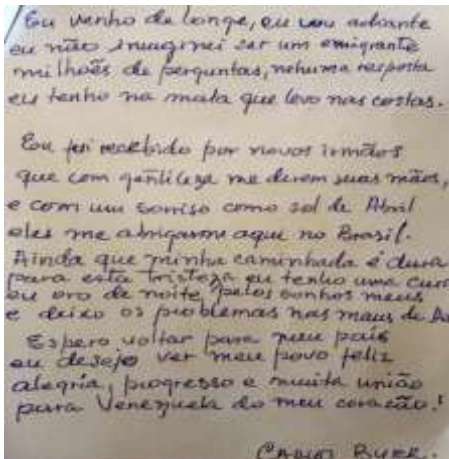


Imagem 2 – Poesia

A poesia acima foi escrita por um aluno, durante uma aula. Nela é possível ver alguns erros de ortografia e gramática da língua portuguesa, porém, o mais importante a observar é o sentimento de gratidão com relação ao país de acolhimento e a força de vontade desses imigrantes em conquistar um futuro melhor. Conforme Lopez (2016), mais do que tolerância, para o ensino de PLAc é necessária uma prática docente com respeito mútuo à diferença, ou seja, a prática da alteridade e da interculturalidade. Nesse sentido, não só respeitamos, mas compartilhamos as angústias e anseios dos nossos alunos, sempre os incentivando na busca pelo conhecimento da língua portuguesa, dos direitos e deveres de cidadão, efetivamente inseridos na sociedade roraimense.

5. Considerações finais

As experiências dos dois cursos mostram as principais diferenças de ensino de segunda língua a estrangeiros em dois contextos: o de fronteira, quando a crise da Venezuela ainda estava iniciando e os alunos tinham tempo, dinheiro e disposição para participar efetivamente das atividades propostas; e o contexto de migração forçada, com cidadão oriundos de diversas regiões do país vizinho, de diferentes classes sociais, mas todos com o mesmo objetivo: recomeçar a vida. Com a incerteza do futuro, precisando

garantir as condições mínimas de sobrevivência a suas famílias e com a necessidade de aprender uma nova língua, porém, sem tempo, nem condições financeiras para estudar.

Dessa forma, passamos do ensino de uma língua estrangeira para o ensino de segunda língua e, posteriormente, para o ensino de Português como Língua de Acolhimento, o PLAc. Corroborando assim, o que os autores afirmam relacionado às diferenças no ensino e aprendizagem de português em contexto de imigração ou refúgio. Neste caso, uma imigração forçada e em massa, devido à grave crise econômica, política e social que a Venezuela enfrenta nos últimos anos.

As próximas turmas de PLAc na UERR devem abrir em 2019, com uma nova carga horária. O objetivo será planejar oficinas de no máximo 20 horas, voltadas para as necessidades mais básicas de comunicação. Será uma nova tentativa de atender um maior número de pessoas e ter mais êxito no ensino aprendizagem. Tentando superar as dificuldades típicas desta nova abordagem no ensino de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiado. Revista SIPLÉ – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, v. 7, 2014, s.p. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:oensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edi-ca-7&Itemid=113. Acesso em maio 2018.

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Lavel S.A, 2011.

CUNHA, M. J. C. O português para falantes de outras línguas: referindo tipos e conceitos. In: CUNHA, M.J.C.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília, DF: EdUnB. Cmpinas-SP: Pontes, 2007.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. In: *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. Vol. 9, n. 2. Brasília, 2010, s.p. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewArticle/5665>.

LOPEZ, A. P. A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Bra-*

sil. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SÃO BERNARDO, M. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SENE, L. S. *Objetivos e materialidades no ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

PEREIRA, G. F. O Português como Língua de Acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. In: *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-34, jan./jun. 2017.

SILVA, João Carlos Jarochinski. Migração forçada de venezuelanos pela fronteira norte do Brasil. In: *41º Encontro Anual da Anpocs*. Caxambu – MG, 2017. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt16-26/10744-migracao-forcada-de-venezuelanos-pela-fronteira-norte-do-brasil/file> Acesso em jan. 2018.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12. ed. (Coleção temas básicos de *pesquisa-ação*). São Paulo: Cortez, 2003. 108 pp