

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA UMA FAMÍLIA SÍRIA REFUGIADA EM BAGÉ-RS

BERGAMASCO, Gabriele. ¹, DORNELLES, C.²

¹ Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Bagé – RS – Brasil – bage@unipampa.edu.br

² Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Bagé – RS – Brasil – bage@unipampa.edu.br

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo registrar, por meio de uma perspectiva etnográfica (FONSECA, 1999), nossa aproximação de uma família de refugiados sírios para identificar e documentar como as barreiras de ordem linguísticas e culturais interferem em sua integração social. Ainda, pretendemos registrar como está sendo construída institucionalmente uma proposta de acolhimento, através do ensino de língua portuguesa, que se estende em um contexto cultural de integração da família, composta pelo pai, mãe e três filhas, na cidade de Bagé - RS, para, a partir do conceito de português como Língua de Acolhimento (GROSSO, 2010), fazer uso da pedagogia culturalmente sensível no ensino-aprendizagem de português como forma de contribuição no processo de integração social da família síria em questão. A importância de aprender a língua majoritária do país acolhedor se faz evidente no momento que os pais nos procuram para aprender o português, conforme eles mesmos relataram “a gente precisa conversar certo”, na tentativa de expressar que precisavam se fazer entendidos e também compreender o que as outras pessoas falavam. Desta forma percebemos a língua como um importante elemento na integração social. O aprendizado da língua de acolhimento é um meio de se possibilitar os direitos básicos, como saúde, trabalho e educação, como também o cumprimento de deveres que assistem a qualquer cidadão (GROSSO, 2010). Esperamos, com este estudo contribuir com a inserção cultural da família, e também com a institucionalização da área de português como língua de acolhimento para refugiados no contexto das universidades brasileiras, particularmente na UNIPAMPA.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento; Refugiados; Sírios.

1 INTRODUÇÃO

Vem aumentando o número de pessoas que buscam refúgio no Brasil. Atualmente, de acordo com o Ministério da Justiça – Refúgio em Números, 10.145 pessoas, de 82 nacionalidades diferentes, tiveram sua condição de refugiadas reconhecida. Com tantas nacionalidades distintas e um crescente número de refugiados, este cenário nacional levanta dificuldades diversas. Ao se verem forçadas a se deslocar de forma tão repentina, além das documentações, os refugiados ao chegarem no país de acolhimento se deparam com os desafios sociolinguísticos. Estes desafios são expostos nesta pesquisa como “barreiras” (OLIVEIRA; SILVA, 2017), em virtude de que a competência linguística implica diretamente no processo de socialização, em especial ao grupo social “refugiados”, pois a língua do país que os recebem é um meio essencial para ser inserido no meio laboral, acadêmico, entre outros.

A escolha do conceito “Língua de Acolhimento” e não “Língua Estrangeira” ou “Segunda Língua”, se deve ao papel que a língua desempenha no processo de acolhimento destas pessoas. Grosso (2010) apresenta a concepção de “língua de acolhimento” sendo diferente, ainda que se assemelha aos conceitos de segunda língua e língua estrangeira. Para a autora este termo está contíguo ao processo de migração, formado, comumente, por um público adulto, que aprende a língua-alvo por necessidades diversas.

Dessarte, a presente pesquisa tem como objetivo registrar, por meio de uma perspectiva etnográfica, nossa aproximação de uma família de refugiados sírios para identificar e documentar como as barreiras de ordem linguísticas e culturais interferem em sua integração social. Ainda, pretendemos registrar como está sendo construída institucionalmente uma proposta de acolhimento, através do ensino de língua portuguesa, que se estende em um contexto cultural de integração da família, composta pelo pai, mãe e três filhas, na cidade de Bagé - RS, para, a partir do conceito de português como Língua de Acolhimento, fazer uso da pedagogia culturalmente sensível no ensino-aprendizagem de português como forma de contribuição no processo de integração social da família síria em questão.

2 METODOLOGIA (MATERIAL E MÉTODOS)

A família síria participante da pesquisa chegou no Brasil em 2014, moraram em diferentes Estados, chegando em Bagé no ano de 2016. Os pais não estiveram em contextos formais de ensino da língua portuguesa, no início tiveram ajuda de pessoas da igreja Católica para situações de comunicação e locomoção. Eles vieram com suas três filhas, a mais nova, atualmente, com nove anos, outra de 13 anos e a mais velha com 15 anos. Todas, após um período curto de adaptação, foram inseridas nas escolas públicas brasileiras, sem nenhum tipo de acompanhamento ou apoio específico no ensino da língua portuguesa para estrangeiros. Hoje, a principal renda da família é um salão de cabeleireiro, profissão do pai, junto a uma boutique de roupas e acessórios organizada pela mãe. Ambos são espaços que necessitam muita comunicação com o público a ser atendido.

O estudo está inserido no campo da Linguística Aplicada e terá por metodologia o estudo qualitativo de cunho etnográfico. De acordo com Fonseca (1999), o preceito da etnografia parte da interação entre pesquisador e seus objetos de análise, “nativos em carne e osso”, no caso desta investigação, a família de refugiados sírios, representando um contexto histórico e social. A autora também divide este método em cinco momentos: o estranhamento - o pesquisador se depara com um acontecimento alheio à sua realidade, gerando seu objeto de estudo; a esquematização - modo de coletar e exteriorizar os dados empíricos; a desconstrução - romper com certas noções da cultura do pesquisador, para poder então olhar a cultura do “outro” sem prejulgamento; a comparação - fazer uso da bibliografia antropológica para se chegar a casos semelhantes aos do grupo social estudado, mas oriundo de um contexto diferente, ampliando a visão sobre o tema tratado; e a sistematização - ordenar os dados para análise e reflexões finais. Como explanado a seguir, seguimos esta orientação metodológica para tentar compreender, a partir do ponto de vista da família síria que acolhemos, quais barreiras têm vivenciado no contexto brasileiro. Os dados discutidos são construídos a partir do convívio com a família, descrito em anotações e ampliado de modo reflexivo crítico no diário de campo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

À vista disso, a presente pesquisa já passou pelo primeiro momento, o de “estranhamento”, em que o contato com a família se deu pela procura de ajuda para aprender o português, buscando conseguir se comunicar no dia a dia, se tornando mais forte quando passei a conviver mais com a família, e eles passaram a fazer relatos de como era a vida na Síria em meio à Guerra Civil, e suas experiências ao chegar no Brasil. Em um desses momentos, em que a filha mais velha do casal, com naturalidade fala das marcas de disparos de arma de fogo em sua casa em Aleppo. Isto me causou indignação e por fim questionamentos anotados no diário de campo em Maio de 2017: “Isto pode ser um fator implicante em seu desenvolvimento na aprendizagem do português e em sua interação social com os colegas de classe? Como a bagagem social que esta aluna carrega é encarada na sala de aula?”.

Assim, o momento de “esquematização” desta pesquisa vem acontecendo desde o segundo semestre de 2016, quando conheci a família e tive a experiência de dar aulas de português para os pais, em uma atividade de componente curricular do curso de Letras - Línguas Adicionais e Respectivas Literaturas da UNIPAMPA. Logo, em 2017, comecei a dar aulas de apoio na língua portuguesa para as crianças. E então, neste ano o trabalho se ampliou, pois, a intervenção pedagógica passou a se dar através do Programa Idiomas sem Fronteiras – Português como Língua Adicional (IsF-PLA), possibilitando também a participação de colegas do curso atuantes no Programa, em aulas para os diferentes membros da família. Foram divididas quatro turmas: uma para a mãe, que já tem uma proficiência básica em leitura e escrita na língua; outra para o pai, que se comunica razoavelmente na modalidade oral e não é alfabetizado em português; o “Clube do Livro” para as duas filhas mais novas, uma de 09 anos e outra de 13 anos; e em uma turma separada a filha mais velha, de 15 anos, com aulas voltadas aos conteúdos programáticos da escola, embora nesta intervenção o principal tenha sido trabalhar a autoestima por meio de práticas de leitura sensíveis à cultura da aluna.

Quanto aos momentos de “desconstrução” e “comparação”, estes já vêm acontecendo concomitantemente às demais etapas, uma vez que, além da situação dos sujeitos estudados não ser familiar para quem está em nossa posição, a desconstrução de estereótipos se fez necessária desde o primeiro contato com a família, quando surgiam comentários sobre diferenças culturais entre conversas informais e nas interações na sala de aula. Estes momentos de desconstrução ainda são bem presentes. A falta de referências bibliográficas sobre o tema inserido neste contexto específico fez necessário recorrer a estudos de diversos contextos históricos e sociais. Por fim, o último momento deste estudo, em andamento, é a “sistematização” dos dados para descrição e análise, para então, levantar discussão e promover reflexão sobre as problemáticas e especificidades da vivência do grupo participante da pesquisa.

A importância de aprender a língua majoritária do país acolhedor se faz evidente no momento que os pais nos procuram para aprender o português, conforme eles mesmos relataram “a gente precisa conversar certo”, na tentativa de expressar que precisavam se fazer entendidos e também compreender o que as outras pessoas falavam. Desta forma percebemos a língua como “um fator essencial para a integração social, pois fornece competências comunicativas em nível de contatos pessoais e sociais, do desempenho e evolução escolares e profissionais e da resolução de problemas do cotidiano” (Amado, 2017, p.63). O aprendizado da língua de acolhimento também é colocado por Grosso (2010) como um meio de se possibilitar os direitos básicos, como saúde, trabalho e educação, como também o cumprimento de deveres que assistem a qualquer cidadão.

Para além de barreiras linguísticas para fins de comunicação, existem as barreiras culturais, um exemplo é a reação de algumas pessoas que ao entrarem no salão de cabeleireiro da família e perceber que não são brasileiros, devido ao sotaque e às conversas em árabe entre a família, presenciei algumas pessoas dizerem que não precisam mais do serviço pedido e irem embora. Colaborando ao que Grosso (2010, p. 68) afirma:

A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativa que devem ser realizadas na língua-alvo. (Grosso, 2010, p. 68)

Quanto ao processo de integração das crianças nas escolas, nos foram relatadas e pude presenciar algumas situações de barreiras linguísticas e culturais. Uma das meninas nos contou como a professora e também os colegas a chamavam de “turquinha”, de um modo que a incomodava, mesmo assim preferia que não intervir. Um dia estava com as filhas de 13 e 15 anos, quando um grupo de garotos ficou ao redor da menina de 15 anos e começaram a pedir que ela “falasse alguma coisa”, quando ela responde às indagações dos meninos, os mesmos começam a rir e um deles diz “Viu como ela fala estranho? ”, ela sem dizer mais nada e ouvindo as risadas, resolveu se distanciar, colocar os fones de ouvido e ficar sozinha.

4 CONCLUSÃO

As experiências aqui problematizadas e outras vivenciadas pela família síria nos conduziram ao planejamento das aulas a partir de uma pedagogia culturalmente sensível, que se refere à integração sociocultural do aluno à realidade cultural da aula e, no caso do nosso estudo, remete a contextos sociais mais amplos, para além de espaços escolarizados. Esperamos, com este estudo contribuir com a inserção cultural da família, e também com a institucionalização da área de português como língua de acolhimento para refugiados no contexto das universidades brasileiras, particularmente na UNIPAMPA.

REFERÊNCIAS

- AMADO, R. S.. **O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - SIPLE**, v. 7, p. artigo eletr, 2014. Disponível em:<http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113>. Acesso em: 29 nov. 2017.
- ERICKSON, F. **Discourse analysis as a communication channel: how feasible is a linkage between Continental and Anglo-American approaches**. University of Pennsylvania, mimeo., 1996.
- FONSECA, C. **Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação**. Revista Brasileira de Educação, n.º 10, p. 58-78, 1999. Disponível em: <https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf> . Acesso em: 29 abr. 2018.

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

MINISTÉRIO DE JUSTIÇA. **Refúgio em Números_1104**. Brasil: Governo Federal, 2018. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados- apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf/view>. Acesso em: 30 Abr. 2018.

OLIVEIRA, Gilvan Müller; DA SILVA, Julia Izabelle. **Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos?**. Gragoatá, [S.l.], v. 22, n. 42, p. 131-153, july 2017. ISSN 23584114. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/909/636>>. Acesso em: 13 feb. 2018.