

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

LIANE SCHWAB GELATTI

**IMIGRANTES NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE POLÍTICAS
LINGUÍSTICAS E ENSINO DE PORTUGUÊS**

PORTO ALEGRE

2016

LIANE SCHWAB GELATTI

**IMIGRANTES NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE POLÍTICAS
LINGUÍSTICAS E ENSINO DE PORTUGUÊS**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof. Dra. Gabriela Da Silva Bulla

PORTO ALEGRE

2016

CIP - Catalogação na Publicação

GELATTI, LIANE SCHWAB
IMIGRANTES NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE PORTUGUÊS / LIANE
SCHWAB GELATTI. -- 2016.
42 f.

Orientadora: GABRIELA DA SILVA BULLA.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa
e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e
Literaturas de Língua Espanhola, Porto Alegre, BR-RS,
2016.

1. ensino de português. 2. políticas linguísticas.
3. imigrantes. 4. práticas pedagógicas. I. BULLA,
GABRIELA DA SILVA, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

**IMIGRANTES NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE POLÍTICAS
LINGUÍSTICAS E ENSINO DE PORTUGUÊS**

LIANE SCHWAB GELATTI

ORIENTADORA: PROF. GABRIELA DA SILVA BULLA, DRA.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez

Instituto de Letras – UFRGS

Profa. Dra. Paola Guimaraens Salimen

Doutora em Linguística Aplicada pela UFRGS

Profa. Aline Aurea Martins Marques

Mestranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram presentes nesta jornada acadêmica que culminou em minha graduação em Letras, principalmente nos momentos de angústias diante do caminho a ser trilhado.

Agradeço a todos os professores que contribuíram para o meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

Agradeço à minha orientadora, Professora Gabriela Bulla, por ter me acolhido neste final de percurso.

Agradeço aos integrantes da banca pelos comentários oferecidos para melhorar meu trabalho.

Em especial, à minha família, pela inestimável força e pelo apoio oferecidos nos momentos de desalento, em especial aos meus irmãos, meus “faróis” no desafio de escrever esta monografia trabalhando e estudando ao mesmo tempo.

Ao meu “grupito” estendido de queridas amigas, pelos momentos inesquecíveis de compreensão, partilha e carinho ao longo destes mais de 10 anos.

RESUMO

Esta monografia traz como tema as políticas linguísticas e o ensino de português para imigrantes nas escolas públicas municipais de Porto Alegre. Por meio de coleta de materiais documentais e revisão de literatura, entrevistas com coordenação pedagógica, professores e alunos da escola e breves observações de aulas em turmas do Ensino Fundamental anos iniciais da educação regular e da Educação de Jovens e Adultos realizados em uma escola municipal de ensino fundamental de Porto Alegre, o trabalho descreve brevemente algumas práticas organizacionais, pedagógicas e linguísticas adotadas nesta escola. Para orientar esta trajetória, discorro brevemente sobre políticas linguísticas, políticas linguísticas educacionais e políticas linguísticas educacionais para imigrantes no Brasil. Com base nos dados coletados em quatro visitas à escola, faço um breve histórico do ingresso dos imigrantes na escola e reflito sobre alguns relatos que os participantes me contaram relativos à imigração. Também discorro sobre o entendimento de que a presença dos imigrantes na escola teve como consequência a elaboração e adoção de práticas pedagógicas diferenciadas para o ensino de português para eles. Por estar baseado em estudos de políticas linguísticas educacionais, este incipiente estudo visa a contribuir para o aprimoramento das ações pedagógicas em questão e para a reflexão sobre políticas linguísticas educacionais para imigrantes no Brasil.

Palavras-chave: ensino de português; políticas linguísticas; imigrantes; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This monograph focuses on linguistic policies and the teaching of Portuguese for immigrants in the municipal public schools of Porto Alegre. Through the collection of documentary materials and literature review, interviews with the pedagogical coordination and students of the school, anecdotes of students and teachers and observation of classes in Elementary School classes - initial years of regular education and Youth and Adult Education (EJA) held in a municipal elementary school in Porto Alegre, this study describes the pedagogical and linguistic practices adopted at this school. To guide this trajectory, I will briefly discuss, in the second chapter, on linguistic policies, on linguistic educational policies and on linguistic educational policies for immigrants in Brazil. In the third chapter, I make explicit the research questions and the methodological procedures for collecting the data at issue. In the fourth chapter, I present the universe of municipal public schools in Porto Alegre with regard to Elementary Education and of Youth and Adults Education. In the description phase of the collected data, I brief retell the history of the school, of the entry of immigrants, of the instances of pedagogical counseling and of the elaboration of teaching material. In the item "In the classroom", I bring interactions and anecdotes from students and teachers. Once in the analysis phase of the collected data, I talk about the understanding that the presence of immigrants in the school had as consequence the elaboration and adoption of different pedagogical practices for teaching them Portuguese. Finally, because it is based on linguistic policy studies, this incipient study is also intended to contribute to the improvement of the pedagogical actions at issue and to the reflection on linguistic educational policies for immigrants in Brazil.

Key-words: teaching of Portuguese; Language policies; Immigrants; pedagogical practices.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	12
2.1 Língua e Políticas linguísticas	12
2.2 Políticas linguísticas educacionais.....	15
2.3 Políticas linguísticas para imigrantes no Brasil.....	17
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	22
4. IMIGRANTES NA ESCOLA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS.....	24
4.1 O histórico de imigrantes na escola	25
4.2 O ingresso dos imigrantes na escola	27
4.3 No EF: Laboratório de Aprendizagem e materiais planejados caso a caso.....	27
4.4 Na EJA: parceria com a UFRGS e materiais planejados por nível.....	28
4.5 Na sala de aula: interações e relatos de alunos e professores.....	29
5. DISCUSSÃO.....	33
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38
ANEXOS.....	41

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Histórico de notícias veiculadas na página da Prefeitura de Porto Alegre sobre a acolhida aos imigrantes na cidade e assuntos correlatos.....	20
Tabela 1: Ingressos de alunos imigrantes por modalidade/ ano.....	26
Tabela 2: Número de alunos imigrantes matriculados por turma e série	27

1. INTRODUÇÃO

Esta monografia traz como tema as políticas linguísticas e o ensino de português para imigrantes em escola pública. Interessei-me pelo tema da pesquisa pois, já que trabalho na Coordenação de Relações Internacionais da Prefeitura de Porto Alegre, chegou até mim a informação da chegada de dezenas de imigrantes no ano de 2015 ao Brasil¹, muitos com destino final a cidade de Porto Alegre, em sua maioria não falantes de língua portuguesa, e alguns acompanhados de família e filhos. Tomando conhecimento das variadas ações que foram sendo desenvolvidas pela Prefeitura no relativo à acolhida destes imigrantes, comecei a questionar sobre a existência ou não na cidade de uma política para ensino de Português Língua Adicional (PLA)² na escola pública brasileira, e os pressupostos teóricos que a sustentariam.

Primeiramente, buscamos junto à Secretaria Municipal de Educação a informação quanto à existência desta política linguística. Como não conseguimos uma resposta a tempo de cumprir o período de realização deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), parti para a coleta virtual de documentos no âmbito municipal que versasse sobre o tema. O fato de não haver conseguido uma resposta e não ter encontrado virtualmente algum documento pode apontar para a possível inexistência desta política linguística, ou ao menos ao fato de que ela não foi publicada/ publicizada.

Para tentar entender um pouco esta situação, resolvi olhar para uma escola municipal de Porto Alegre, participante de um projeto de ensino e pesquisa com a UFRGS³, onde tive acesso a algumas informações que nos ajudaram a refletir um pouco sobre a questão dos imigrantes na escola e sobre o ensino de PLA. Realizei coleta de materiais documentais e revisão de literatura, entrevista à coordenação pedagógica, professores e alunos, e observação de aulas em

¹ <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/em-10-anos-numero-de-imigrantes-aumenta-160-no-brasil-diz-pf.html> Acesso em novembro de 2016.

² Carvalho (2012) diz que “o termo *língua adicional*, preferido neste texto aos termos *língua estrangeira* ou *segunda língua*, ressalta a adição da língua portuguesa a outras que o indivíduo já possui em seu repertório e baseia-se em uma visão que entende a atuação dos sujeitos e a comunicação na vida contemporânea como transcendentem às fronteiras físicas nacionais, de modo que a distinção entre nativo/estrangeiro ou primeira/segunda língua perde seu sentido (conforme Schlatter & Garcez, 2009).”.

³ Projeto coordenado pelos professores Rodrigo Lages e Silva (professor da Faculdade de Educação) e Gabriela da S. Bulla (coordenadora do Programa de Português para Estrangeiros e professora do Instituto de Letras). Dados em processo de análise.

turmas do Ensino Fundamental – anos iniciais da educação regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de modo a tentar descrever algumas práticas organizacionais e pedagógicas adotadas naquela instituição de ensino até o momento.

Para orientar esta trajetória, discorrerei brevemente, no próximo capítulo, sobre políticas linguísticas a partir da leitura de Shohamy (2006) e Carvalho (2012), apresentando suas concepções, seus desdobramentos, assim como os agentes dos processos de elaboração e aplicação das políticas, principalmente das políticas linguísticas educacionais. No terceiro capítulo, descrevo a trajetória da construção das perguntas de pesquisa, bem como os demais procedimentos metodológicos para coleta dos dados em questão. No capítulo quatro, a partir das entrevistas que realizei com coordenação pedagógica, e alunos, farei um pequeno histórico de recebimento de imigrantes na escola municipal pesquisada, desde o ingresso dos imigrantes às instâncias de assessoria pedagógica e a elaboração de material didático; também discuto interações e relatos de alunos e professores. No capítulo cinco, discorrerei sobre o entendimento de que a presença dos imigrantes na escola teve como consequência a elaboração e adoção de práticas pedagógicas diferenciadas para o ensino de português para eles.

Por estar baseado na área de política linguística, esta incipiente análise visa também a contribuir para o desenvolvimento deste campo de estudos na UFRGS, principalmente no Instituto de Letras, assim como contribuir para o aprimoramento das ações pedagógicas na área. Iniciemos, então, com a revisão bibliográfica sobre esse campo.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A reflexão que fazemos neste trabalho sobre a situação atual nas escolas municipais de Porto Alegre em relação ao acolhimento de imigrantes pode ser concebida como inserida no campo das Políticas Linguísticas (PL). Iniciamos este capítulo discutindo a relação entre língua e PL, e definindo PL, o que inclui a diferenciação entre planejamento e implementação destas políticas. Em seguida, apresentamos as concepções de Políticas Linguísticas Educacionais. Ao final deste capítulo, expomos brevemente o contexto de imigração recente no Brasil e, em especial, em Porto Alegre.

2.1 Língua e Políticas linguísticas

Antes de explicar o que são políticas linguísticas, acredito ser válido um olhar sobre como a língua, objeto das políticas, é vista pelos autores destas políticas. De acordo com Shohamy (2006, p. 1), os elaboradores de políticas normalmente veem a língua como um sistema fechado e finito, pois esta delimitação é imperativa ao usá-la como ferramenta simbólica para fazer prevalecer suas pautas políticas, sociais, educacionais e econômicas, especialmente quando se tratam de entidades políticas tais como o estado-nação.

Para a autora, o conceito de língua como um sistema fechado e finito possuía relação direta com a ideia de estado-nação como uma sociedade a qual determinadas pessoas tinham a legitimidade de pertencer. Ou seja, havia uma relação direta e completa entre línguas e povos. (SHOHAMY, 2006, p. 31).

Entretanto, Shohamy (2006, p. 2) aponta que as pessoas usam a língua de diversos modos, pois a própria língua apresenta-se de diferentes maneiras para cada pessoa em diferentes contextos e épocas. E estes usos, ela destaca, constituem meios amplos e abertos de as pessoas se expressarem, os quais podem não conhecer limites e barreiras para serem concretizados (p. 2).

A autora prossegue, então, afirmando que essa tendência de paralelismo completo entre língua e estado-nação, ambos fechados e finitos, possui implicações especiais na escola, uma vez que as línguas nacionais eram classificadas como "línguas maternas" e eram o meio de

ensino imposto pelas autoridades para nações inteiras. Portanto, o contexto educacional reforçava a conexão entre línguas, pertencimento nacional, patriotismo e lealdade. (SHOHAMY, 2006, p. 33).

Num contexto de deslocamento de milhões de pessoas no globo terrestre nos últimos dois anos em busca de lugares seguros ou prósperos, é comum que os imigrantes procurem aprender a língua hegemônica do país de imigração como uma língua adicional, de modo a conservar a sua língua materna e buscar legitimidade para as suas línguas no país de imigração. (SHOHAMY, 2006, p. 36). Numa sociedade como a brasileira, principalmente nos últimos anos, quando houve o ingresso massivo de imigrantes, há de se refletir sobre a inserção desses imigrantes tanto na sociedade como um todo quanto na escola. Precisa-se, então, de políticas linguísticas para o Brasil relacionadas à imigração recente, pois, de acordo com Carvalho (2012),

Sendo a organização social pautada também e principalmente por valores linguísticos, as políticas linguísticas são consideradas importantes instrumentos de análise e intervenção nas relações linguísticas e, conseqüentemente, identitárias, culturais, sociais e políticas entre os indivíduos. (p. 462)

O campo das Políticas Linguísticas (PL) surgiu, de acordo com Carvalho (2012),

[...] na segunda metade do século XX de contextos associados ao plurilinguismo e a mudanças políticas nos estatutos das línguas envolvidas, com vistas a gerenciar esse plurilinguismo (CALVET, 2007; RICENTO, 2000), como foi o caso de vários países africanos e asiáticos que, a partir da década de 50, entraram em processo de descolonização. O contexto deflagrava oficialmente a necessidade de agir sobre as línguas e foi exatamente esse aspecto que fez surgir o campo da PPL. (p. 462)

Carvalho (2012) apresenta a sistematização dos conceitos de Política e Planificação Linguística (PPL) da década de 1960, elaborados pelo linguista Einar Haugen:

Política linguística é o conjunto de *decisões* que um grupo de poder, sobretudo um Estado (mas também uma Igreja ou outros tipos de instituições de poder menos totalizantes), toma sobre o lugar e a forma das línguas na sociedade, e a implementação destas decisões.

Planificação linguística são propostas para modificar a realidade das línguas. Um processo de planificação linguística posta em marcha passa a ser uma política linguística (p. 38, grifos no original).

Já na década de noventa, Carvalho (2012) destaca que Cooper (1989) formulou outro conceito, com bases nos autores anteriores: “políticas linguísticas se referem aos esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros no que concerne à aquisição, estrutura ou alocação funcional de seus códigos linguísticos” (COOPER, 1989, p. 45 *apud* CARVALHO, 2012). Segundo Carvalho (2012), o conceito de PL de Cooper é de extrema

relevância para a área, pois “o autor abre espaço para a ação de outros agentes além do Estado, e também para o fato de que as PL ocorrem em diferentes níveis, que vão do nível micro ao macrosocial” (CARVALHO, 2012, p. 462-3).

Carvalho (2012, p.63), então, fala que as intervenções sobre as línguas podem ser classificadas em dois tipos: sobre o corpus, quando interveem sobre a forma de uma determinada língua; e sobre o status, quando promovem certa língua num contexto plurilingue. Países que investem em sua(s) língua(s) estão fazendo intervenções de status.

E ela afirma que esta intervenção sobre a língua

[...] necessita geralmente de meios para se materializar, representados pelo *equipamento* das línguas, do qual fazem parte a *escrita*, o *léxico* (que envolve a terminologia e a criação de neologismos) e a *padronização* (em caso de uma língua sofrer dialeção, pode instituir-se a necessidade de escolher um padrão). Outro aspecto relevante na intervenção sobre as situações linguísticas é o *ambiente linguístico*, representado pela presença e circulação da língua na vida de uma comunidade, nos anúncios, na internet, em campanhas públicas, etc., que, por interferir na presença simbólica da(s) língua(s), também representa um importante instrumento do planejamento linguístico. (p. 463)

E quando governos ou grupos de poder querem intervir na língua, Carvalho (2012) diz que

[...] normalmente faz uso da lei, que é um dos grandes instrumentos do planejamento linguístico. Conforme Calvet (2007), as leis linguísticas podem tratar da forma, do uso ou da defesa das línguas. As leis que definem a *forma* podem interferir na escrita e no léxico (como é o caso do já citado Acordo Ortográfico em vigor na CPLP⁴). As leis que tratam do uso da língua normalmente lidam com seu *status*, e definem em que espaços e em quais atividades uma língua deve (ou não) ser usada (...). Já as leis que se ocupam da *defesa* das línguas podem versar sobre a proteção ou a promoção internacional de um idioma [...]. (p. 463)

Concluindo, Carvalho (2012, p. 464) ressalta que os estudos atuais, conhecidos como "abordagem crítica" (como HORNBERGER, 2006; RICENTO, 2006), ultrapassam os aspectos instrumentais da PPL, pois seus representantes evidenciam a inter e transdisciplinariedade da PPL, influenciada pelas teorias pós-modernistas na área das ciências sociais e humanas. Estudos associados a esta corrente consideram a ideologia, a ecologia e a agentividade ao buscar compreender e explicar o funcionamento e os efeitos das PPL.

⁴ CPLP faz referência à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Criada em 1996, a CPLP é formada por Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Seus objetivos são: “a concertação político-diplomática entre seus estados membros, nomeadamente para o reforço da sua presença no cenário internacional; a cooperação em todos os domínios, inclusive os da educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, desporto e comunicação social; a materialização de projectos de promoção e difusão da língua portuguesa.” Em: <http://www.cplp.org>. Acessada em dezembro de 2016.

Estabelecida a origem e desenvolvimento do campo de estudo sobre políticas linguísticas e suas características, retomo a discussão sobre as regulamentações realizadas nos diversos níveis de governos para implementar PL. Shohamy (2006) atenta para o fato de que

Embora as regras e regulamentos sejam consideradas poderosas formas de criar políticas, pois são impulsionadas por instituições poderosas, apoiadas por legislação e capazes de impor sanções de diferentes tipos, inclusive financeiras, ainda não há garantia de que elas serão realmente aplicadas e implementadas. Na verdade, pode muito bem ser que as políticas declaradas, como afirmado em vários documentos oficiais e aqueles descritos neste capítulo, apenas reflitam intenções e "palavras agradáveis" e não sejam praticadas. É importante, portanto, examinar até que ponto o conteúdo desses documentos políticos se torna realidade. A maioria das regras e regulamentos não são totalmente implementados, mas também é o caso de o efeito da maioria das políticas declaradas não é avaliado adequadamente. (p. 68, minha tradução)⁵

E se a LP deve ser visível ao público através de documentos oficiais, o mesmo não acontece com as políticas *de facto*, podendo ser criadas de maneira dissimulada ou de forma indireta. E as políticas *de facto* são perpetuadas em instrumentos como testes linguísticos, critérios de entrada, materiais didáticos e padrões de linguagem (SHOHAMY, 2006, p. 138).

No entanto, "as PL precisam ser abertas e conhecidas pelo público, que não devem ser manipulados por meio desses mecanismos e de suas consequências por serem inconscientes de suas influências" (idem, p. 138). Elas devem estar "abertas à crítica e ao monitoramento" e o público deve ser visto como "parceiro e participante legítimo e igual". Desta maneira, dificultaria o controle do comportamento da linguagem de formas mais amplas e da perpetuação das agendas de poder e ideologias de forma mais agressiva pelos grupos de autoridade (idem, p. 138).

2.2 Políticas linguísticas educacionais

As Políticas Linguísticas Educacionais (*Language Educational Policies*, doravante LEP) são conduzidas nas escolas pelos profissionais da educação e outros que atuam na escola:

Estas [as LEP] são muitas vezes implementadas sem questionamentos sobre a sua qualidade, adequação e relevância, e especialmente sua validade em termos de aprendizagem bem-sucedida para os alunos nas escolas. Assim, eles servem como "soldados" do sistema que

⁵"While rules and regulations are considered powerful ways of creating policy as they are driven by powerful institutions, supported by legislation and are capable of imposing sanctions of different types, including financial ones, there is still no guarantee that they will actually be applied and implemented. In fact, it may very well be that declared policies, as stated in various official documents and those described in this chapter, only reflect intentions and "nice words" and are not practiced. It is important therefore to examine the extent to which the content of these policy documents becomes a reality. Most rules and regulations are not fully implemented, but it is also the case that the effect of most declared policies is not properly assessed."

executam ordens ao internalizar a ideologia política e suas agendas como expressas no currículo, nos livros didáticos e outros materiais e nas próprias percepções de língua. São eles que tomam decisões, não apenas em termos de quais línguas serão ensinadas, mas o que será ensinado como a língua "apropriada" e "correta" em termos de sua qualidade. É o papel dos supervisores, dos professores e dos inspetores assegurar que estas políticas sejam implementadas, fazendo a mediação entre as LEPs e sua execução; todos eles são, portanto, servos do sistema. Os professores, portanto, são vistos como burocratas que seguem ordens inquestionavelmente. (SHOHAMY, 2006, p. 78-9, minha inserção e trad.)⁶

Portanto, estes profissionais são os principais agentes responsáveis pela transformação de LEP de seu aspecto formal à sua implementação em práticas *de facto* de aprendizagem de língua. No entanto, raramente são consultados ou escutados, já que a maioria das decisões referentes às LEP acontece no nível político, pois são categorizadas como atos políticos (SHOHAMY, 2006, p. 79-80).

E como, no que concerne o Brasil e muitos outros países, todas as crianças devem frequentar a escola, "a política linguística educacional é considerada um poderoso mecanismo para a criação de políticas *de facto* na sociedade" (SHOHAMY, 2006, p. 90). Entretanto, a LEP em si mesma pode não estar exatamente refletida na prática real no âmbito escolar, pois depende das interpretações por professores, pais, alunos, assim como das intenções de quem apresentou estas LEP. Disto depreende-se que:

Um dos principais problemas do LEP é a tentativa de criar políticas para nações inteiras, para grandes grupos de aprendizes, sem perceber que pessoas diferentes e grupos diferentes podem ter necessidades diferentes, em momentos diferentes, em locais diferentes, nem sempre em congruência com ideologias nacionais hegemônicas. (SHOHAMY, 2006, p. 91)⁷.

Para Shohamy (2006), torna-se evidente que “as LP, LEP e LT (testes de língua) servem frequentemente como armas das autoridades centrais executadas “de cima para baixo” pelas autoridades centrais, quer a nível nacional, estadual ou municipal, quer por grupos coletivos” (p. 139)⁸. E é importante destacar que

⁶ "These are often implemented with no questions asked with regard to their quality, appropriateness and relevance especially their validity in terms of successful learning for students in schools. Thus, they serve as "soldiers" of the system who carry out orders by internalizing the policy ideology and its agendas as expressed in the curriculum, in textbooks and other materials and the very perceptions of language. They are the ones who make decisions not only in terms of which languages will be taught but what will be considered "appropriate" and "correct" language in terms of its quality. It is the role of supervisors, teachers and inspectors to ensure that these policies are implemented by mediating between the LEP and their implementation; they all are, therefore, servants of the system. Teachers, therefore are viewed as bureaucrats that follow orders unquestioningly."

⁷ "One of the main problems of LEP is the attempt to create policies for whole nations, for large groups of learners, not realizing that different people and different groups may have different needs, in different times, in different locations, not always in congruence with hegemonic national ideologies."

⁸ "LPs, LEPs and LTs often serve as arms of central authorities carried out in a "top-down" manner by central authorities, whether at national, state or municipal levels, or by collective groups."

Muitas vezes, as LEP servem apenas como frases ou declarações de intenções que não podem ser promulgadas. Tal é o caso quando certas línguas são impostas pelos elaboradores de políticas nas escolas através de diferentes mecanismos, por uma variedade de razões políticas e sociais, sem prestar atenção às necessidades e desejos daqueles que são afetados pela política, sem incluir aqueles que se espera que a conduzam e sem examinar se é viável⁹. (SHOHAMY, 2006, p. 143)

Nesse sentido, Carvalho (2012) destaca a importância do papel do professor, oferecendo um contraponto ao aspecto que Shahomy (2006) resumiu nas páginas 78 e 79:

Assim, levando-se em conta o modo como diferentes atores sociais atuam na implementação de uma política linguística, estudos mais recentes destacam a centralidade do papel ocupado pelo professor no desenvolvimento de políticas linguísticas de aquisição (García & Menken, 2010). Se considerarmos que as políticas de aquisição afetam as políticas de corpus e status, dada a interligação entre os três eixos da PPL, as ações concebidas na área da educação são essenciais no gerenciamento das línguas. (p. 464-5)

2.3 Políticas linguísticas para imigrantes no Brasil

Os dados relativos aos processos de imigração no Brasil contemporâneo são impactantes. De acordo com o site G1, em matéria publicada em novembro de 2016, “o número de imigrantes registrados pela Polícia Federal aumentou 160% em dez anos. Segundo dados da PF, 117.745 estrangeiros deram entrada no país em 2015 – um aumento de 2,6 vezes em relação a 2006 (45.124)”, sendo a imigração haitiana a mais volumosa, pelo segundo ano consecutivo, totalizando 14.535. O crescimento no ingresso de haitianos é o de maior destaque nos últimos cinco anos: de apenas 481 haitianos em 2011 para um aumento de mais de 30 vezes, segundo dados da PF¹⁰.

Desde 2010 até hoje, segundo dados do Governo do Acre, mais de 130 mil haitianos entraram no país pelo estado¹¹. Só na cidade de Porto Alegre, em 2014, já havia em torno de 4 mil imigrantes. Em maio de 2015, mais 200 imigrantes chegaram à capital, número que certamente aumentou até o momento¹².

⁹ “Too often LEPs serve only as statements or declarations of intent that cannot be enacted. Such is the case when certain languages are imposed by policy makers on schools through different mechanisms, for a variety of political and social reasons, without attention being paid to the needs and wishes of those who are affected by the policy, without including those who are expected to carry it out and without examining whether it is feasible.”

¹⁰ <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/em-10-anos-numero-de-imigrantes-aumenta-160-no-brasil-diz-pf.html> Acesso em novembro de 2016.

¹¹ https://pt.wikipedia.org/wiki/Imigra%C3%A7%C3%A3o_haitiana_no_Brasil. Acesso em novembro de 2016.

¹² http://www2.portoalegre.rs.gov.br/porta1_pmpa_novo/default.php?p_noticia=183850&PORTO+ALEGRE+CO NQUISTA +CENTRO+DE+ACOLHIMENTO+PARA+IMIGRANTES. Acesso em novembro de 2016.

Pesquisando a legislação brasileira no que versa sobre estrangeiros e imigrantes, encontrei a Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980, conhecida como Estatuto do Estrangeiro, em seu Título X, Dos Direitos e Deveres do Estrangeiro, com o seu art. 95: “O estrangeiro residente no Brasil goza de todos os direitos reconhecidos aos brasileiros, nos termos da Constituição e das leis”. Entretanto, o teor do restante da lei não faz menção a direitos e exigências linguísticas (em termos de PL), nem mesmo na área educacional (em termos de PEL).

Esta aparente lacuna me estimulou a pesquisar instrumentos legais, o que me levou a encontrar o Acordo Sobre Residência para Nacionais dos Estados Partes do Mercosul, Bolívia e Chile – 2002, que tratava sobre o direito ao acesso à educação dos filhos dos imigrantes:

6. DIREITO DOS FILHOS DOS IMIGRANTES:

[...]

Os filhos dos imigrantes gozarão, no território das Partes, do direito fundamental de acesso à educação em condições de igualdade com os nacionais do país de recepção. O acesso às instituições de ensino pré-escolar ou às escolas públicas não poderá ser negado ou limitar-se a circunstancial situação irregular de permanência dos pais.

Voltando ao solo brasileiro, a Resolução Normativa nº 14 do CONARE, de 27 de dezembro de 2011, dispõe sobre o Programa de Reassentamento Brasileiro:

Artigo 21. Os refugiados terão acesso ao sistema público de educação em condição de igualdade com os nacionais.

Parágrafo único. O reconhecimento de certificados e diplomas dos refugiados deverá ser facilitado, conforme o art. 44 da Lei No- 9.474, de 1997.

Logo a seguir, e o que acredito que deva também ter sido reflexo deste significativo fluxo migratório, é a Resolução Normativa nº 97 do Conselho Nacional de Imigração de 12 de janeiro de 2012:

Artigo 1º Ao nacional do Haiti poderá ser concedido o visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, por razões humanitárias, condicionado ao prazo de 5 (cinco) anos, nos termos do art. 18 da mesma Lei, circunstância que constará da Cédula de Identidade do Estrangeiro.

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

Tendo em vista este ingresso de estrangeiros e a data em que foi criado o Estatuto do Estrangeiro, em 2016 foi aprovada a Lei da Migração¹³, que versa tanto sobre a distinção entre migrante, imigrante e emigrante,

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.

§ 1º Para os fins desta Lei, considera-se:

I – migrante: pessoa que se desloca de país ou região geográfica ao território de outro país ou região geográfica, incluindo o imigrante, o emigrante, o residente fronteiriço e o apátrida;

II – imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;

Quanto ao acesso à educação e a outros direitos:

Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios:

XI – acesso igualitário e livre do imigrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;

Art. 4º Ao imigrante é garantida, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como:

X – direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade;

§ 5º Aplicam-se ao imigrante não registrado os direitos previstos no caput e nos incisos I, II, IV, VI, VIII, X e XIII deste artigo.

A nova lei versa também sobre a Autorização de Residência no Brasil:

Art. 25. A residência poderá ser autorizada, mediante registro, à pessoa que se encontre em uma das seguintes situações:

[...]

III – acolhida humanitária;

V – trabalho;

VI – férias-trabalho;

[...]

XIV – beneficiário de refúgio, de asilo ou de proteção ao apátrida,

Prevê também tolerância ao idioma estrangeiro quando da busca de seus direitos:

Art. 112. As autoridades brasileiras serão tolerantes quanto ao uso do idioma do residente em Município fronteiriço e do imigrante quando eles se dirigirem a órgãos ou repartições públicas para reclamar ou reivindicar os benefícios decorrentes desta Lei.

Entretanto, num quadro de emprego e moradia temporários, para obterem naturalização, eles precisam comunicar-se em língua portuguesa:

¹³http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=3971B676244C27505CB68392A15566EC.proposicoesWebExterno1?codteor=1366741&filename=PL+2516/2015. Acesso em dezembro de 2016.

Art. 65.

Será concedida a naturalização ordinária àquele que preencher as seguintes condições:

I – ter capacidade civil, segundo a lei brasileira;

II – ter residência em território nacional, pelo prazo mínimo de 4 (quatro) anos;

III – comunicar-se em língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando.

Art. 69.

São requisitos para a concessão da naturalização especial:

I – ter capacidade civil, segundo a lei brasileira;

II – comunicar-se em língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando.

Entretanto, estes instrumentos ainda não contemplam plenamente políticas linguísticas, o que reforça a necessidade de mais estudos neste campo, já que tampouco encontrei legislação no estado do RS, nem no município de Porto Alegre a respeito. Houve, sim, na cidade, iniciativas de acolhida e integração dos imigrantes ao mercado de trabalho, conforme podemos verificar no Quadro 1, a seguir, no qual apresentamos os links das matérias publicadas no site da Prefeitura de 2013 até o momento.

Quadro 1: Histórico de notícias veiculadas na página da Prefeitura de Porto Alegre sobre a acolhida aos imigrantes na cidade e assuntos correlatos

2012	16/08/2012 12:35:09 Porto Alegre terá Núcleo de Políticas para Refugiados
2013	22/07/2013 09:05:00 Secretaria de Direitos Humanos discute recebimento de refugiados
2014	13/02/2014 18:35:01 Secretaria se organiza para Conferência de Migrações e Refúgio 18/03/2014 08:20:29 Abertas inscrições para Conferência sobre Migrações e Refúgio 29/08/2014 08:22:34 Reunião debate assistência social para imigrantes 27/11/2014 16:38:51 Imigrantes haitianos recebem ajuda em Porto Alegre
2015	25/03/2015 08:44:33 Prefeitura implanta Comitê de Atenção aos Imigrantes e Refugiados 25/03/2015 18:00:52 Comitê fortalece políticas públicas para imigrantes e refugiados 26/03/2015 16:50:47 Projeto de inclusão de estrangeiros no mercado de trabalho avança 26/03/2015 08:39:38 Palestra aborda inclusão de estrangeiros no mercado de trabalho 09/04/2015 07:53:58 Integração de alunos imigrantes será tema de debate nesta quinta 09/04/2015 18:46:30 Reunião aborda direitos humanos e educação para alunos imigrantes 10/04/2015 16:00:13 Haitianos matriculados em escolas da rede trocam experiências 29/04/2015 11:21:51 Vice-prefeito recebe embaixador do Haiti 27/05/2015 08:10:09 Capital acolhe imigrantes e busca doações 27/05/2015 11:20:34 Artigo Migração, direitos humanos e dignidade 28/05/2015 07:45:29 Curso profissional para imigrantes será lançado nesta quinta 29/05/2015 07:48:03 Parceria visa inserção dos estrangeiros no mercado de trabalho 02/06/2015 18:42:53 Políticas públicas de Direitos Humanos buscam acolher imigrantes 11/06/2015 07:51:08 Curso de cozinha para imigrantes começa semana que vem 23/06/2015 17:07:00 Questões relativas a imigrantes são tema de visita a São Paulo 30/06/2015 18:37:59 Novos imigrantes chegam a Porto Alegre

02/07/2015 16:55:48 [Mais dez imigrantes chegam a Porto Alegre](#)
05/10/2015 17:39:44 [Projeto qualifica atenção à saúde de imigrantes haitianos](#)
22/10/2015 07:59:00 [Política para imigrantes é tema de reunião em Brasília](#)
11/12/2015 08:37:00 [Prefeitura oferece curso de português para imigrantes](#)

2016

13/01/2016 07:46:04 [Fortunati celebra convênio para acolhida de refugiados](#)
13/01/2016 13:22:41 [Porto Alegre conquista Centro de Acolhimento para Imigrantes](#)
13/01/2016 16:00:38 [Vídeo: Convênio viabiliza estruturação do Centro para Imigrantes](#)
27/05/2016 17:35:15 [Embaixador do Senegal agradece acolhida aos imigrantes africanos](#)
31/05/2016 16:31:17 [Capital inspira debate da ONU sobre acolhimento a refugiados](#)
01/06/2016 17:58:03 [ONU aponta Porto Alegre como exemplo em atenção a refugiados](#)
05/07/2016 17:23:03 [Em debate ações para atendimento a imigrantes e turistas](#)
11/07/2016 16:10:00 [Prefeito recebe representante da ONU para os Refugiados](#)
14/07/2016 11:33:24 [Imigrante haitiano visita Escola de Surdos Salomão Watnick](#)
30/09/2016 08:11:38 [Proteção a refugiados é tema de debate da PGM](#)
30/09/2016 17:54:52 [PGM promove debate sobre proteção a refugiados e migrantes](#)
17/11/2016 17:53:58 [Escola Victor ISSLER debate questões imigratórias e raciais](#)

Ao pesquisar literatura para esta pesquisa, encontrei nas palavras de Terezinha Machado Maher a comprovação de minha constatação inicial sobre o assunto:

Se o Estado brasileiro pode, justificadamente, ser acusado pelos atos de repressão explícitos às línguas dos imigrantes que aqui aportaram no final do século XIX e início do século XX, importa frisar que ele agora é denunciado pela sua omissão com relação às línguas de seus imigrantes mais recentes (VIEIRA, 2010; AMADO, 2011), o que me força a chamar a atenção para o fato de que a ausência de uma política linguística de Estado constitui, em si mesma, uma política linguística de Estado!” (MAHER, 2013, p. 124).

Maher (2013) avança e chega exatamente na origem de meu interesse pelo tema de minha monografia:

Segundo Amado (2011), o nosso país assistiu, na última década do século XX, a uma retomada do movimento imigratório: levas significativas de imigrantes sul-coreanos, latino-americanos (bolivianos, paraguaios e peruanos) e africanos (angolanos e nigerianos) vêm se instalando, desde então, em nosso país, particularmente na cidade de São Paulo. (...). Mais importante para efeito da argumentação que venho tentando construir neste texto, no entanto, é Amado ter chamado atenção para o fato de que esses imigrantes recém-chegados têm suas necessidades linguísticas totalmente negligenciadas pelo governo brasileiro, o que os obriga a depender de algumas poucas iniciativas da sociedade civil para a obtenção de algum acolhimento linguístico, principalmente no que diz respeito à educação linguística de seus filhos. (p. 124-5)

Sendo assim, o que acontece quando não há política linguística estabelecida pelas autoridades responsáveis, como há evidências de que seja o caso do governo municipal de Porto Alegre? Para tentar entender um pouco esta situação, voltei meu olhar para uma escola municipal, onde consegui, com a colaboração da direção, da orientação pedagógica e dos próprios alunos da escola, algumas informações que nos ajudaram a refletir sobre a questão dos imigrantes na escola e sobre o ensino de PLA, o que descreverei nos capítulos seguintes.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descreverei a trajetória de construção de quais seriam as perguntas de pesquisa, e quais seriam os procedimentos metodológicos para geração e análise dos dados. Este trabalho se configura, portanto, como uma pesquisa qualitativa que utiliza centralmente a entrevista estruturada como método de geração de dados (GODOY, 1995).

Partindo, então, do meu interesse no tema gerador deste trabalho, a saber, a presença de imigrantes da escola pública após a onda recente de imigração no Brasil, cheguei aos questionamentos:

1. Há pessoas na escola que precisariam de português enquanto língua adicional (PLA)?
2. Que pessoas são essas?
3. O que as escolas estão fazendo para lidar com os alunos que precisariam de PLA?
 - a. Colocando esses alunos de PLA na aula regular?
 - b. Dando aulas de PLA no contraturno?
 - c. Separando os alunos em língua materna e PLA no momento da aula de português?
4. Onde há ensino de português para imigrantes na escola pública municipal em Porto Alegre?

A partir desses questionamentos, formulei um questionário (ver ANEXO I) para envio à Secretaria Municipal de Educação (doravante SMED), estrutura responsável na Prefeitura de Porto Alegre pela administração das escolas municipais da Rede Municipal de Educação (RME). Tendo em vista que não obtive resposta da secretaria municipal a tempo de realizar meu TCC, provavelmente devido ao período de transição na administração da Prefeitura entre grupos políticos distintos, tomei conhecimento através de minha orientadora, Profa. Dra. Gabriela Bulla, de um projeto com imigrantes na escola, envolvendo Instituto de Letras, Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS e SMED, em andamento em uma escola municipal.

Com a possibilidade de realizar minha pesquisa nessa escola, dentro de um projeto já com termos de consentimento firmados e acordos de cooperação estabelecidos, formulamos novas perguntas de pesquisa, centrando no caso dessa escola específica, quais sejam:

- O que está acontecendo na escola hoje com a chegada dos imigrantes?
- Como os atores envolvidos lidam com a chegada dos imigrantes na escola?

Elaborei, então, um novo questionário (ver ANEXO II) que foi utilizado em entrevistas à coordenação pedagógica da escola, professores e alunos voluntários em três visitas que fiz em novembro de 2016. As entrevistas foram consideradas satisfatórias para a finalidade e o recorte deste trabalho.

Partindo de um questionamento sobre o quadro atual de estudantes imigrantes na escola e do seu histórico, entendi por válida a tentativa de tentar obter respostas ao meu questionário inicial: *A SMED elaborou e divulgou alguma política pedagógica para o ensino de língua portuguesa a imigrantes pelas escolas públicas municipais da cidade? Ou as recebeu do governo estadual/ federal?* Pesquisei na internet prováveis instrumentos legais que regulamentassem o tema. Como resultado, após a leitura da Constituição Federal, do Estatuto do Estrangeiro, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não encontrei a matéria em questão contemplada em nenhuma das fontes. Portanto, não pude imediatamente analisar estes necessários balizadores diante dos referenciais teóricos que introduzem este trabalho.

Como a negativa à primeira questão tornou inviável a apreciação de uma política pública cuja existência não conseguimos comprovar através das fontes consultadas, e sabendo da existência de alunos imigrantes na escola, passei, então, a questionar sobre as práticas organizacionais e pedagógicas voltadas ao público imigrante que estavam em vigor na escola. Entretanto, como estas práticas ainda não estão sistematizadas, acredito ser relevante e de interesse da comunidade acadêmica e, talvez, governamental do município de Porto Alegre uma tentativa de descrição do que observei na escola, assim como os aprendizados originados destas experiências.

Diante da nossa impossibilidade momentânea de comprovar a existência de políticas públicas para o ensino de língua portuguesa para imigrantes na escola, podemos depreender que mais descrições de como escolas estão lidando com a questão poderiam contribuir para a constituição de bases para a elaboração de PL e PEL. Sendo assim, pesquisas sobre imigrantes na escola, como a que fazemos de modo incipiente neste trabalho, poderiam ser uma instância geradora e incitadora da elaboração de políticas públicas para o acolhimento de imigrantes no Brasil.

4. IMIGRANTES NA ESCOLA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS

Neste capítulo, resumo e discuto o que descobri sobre a escola pesquisada, a partir de entrevistas com orientação pedagógica e alguns professores e alunos, observação de aulas e relatos sobre a situação dos imigrantes na instituição. Farei um pequeno histórico da escola, desde o ingresso dos primeiros imigrantes às modificações nas instâncias de assessoria pedagógica e a elaboração de material didático, tentando discorrer sobre o entendimento de que a presença dos imigrantes na escola teve como consequência a elaboração e adoção de práticas pedagógicas diferenciadas para o ensino de português para eles.

Para contextualizar a escola em foco neste trabalho, é importante conhecer a estrutura escolar municipal na cidade de Porto Alegre e sua constituição. De acordo com dados divulgados no site da SMED (www.portoalgre.rs.gov.br), na Rede Municipal de Ensino (RME) “o Ensino Fundamental tem duração de nove anos, está organizado em três ciclos de três anos cada e respeita o ritmo, o tempo, as experiências e as características da faixa etária dos alunos, facilitando a continuidade de suas aprendizagens”. Conforme pesquisa no site, o Ensino Fundamental e Médio da RME existe há 60 anos ininterruptos na cidade, já o EJA foi instituído a partir de sua implementação nacional, em 1989. De um total de 99 escolas municipais de EF, EM e EJA, há atualmente 53 escolas que oferecem o EF e 37 que oferecem a EJA.

Quanto aos referenciais curriculares, o documento norteador para a RME data de 2010. Entretanto, em 2015, foi aprovado o Plano Municipal de Educação (PME), de Lei n. 11.858, de 25 de junho, último documento que dispõe sobre os objetivos para a educação em âmbito municipal. No documento de 2010 e neste de 2015, não encontramos orientações sobre imigrantes nas escolas.

A escola estudada fica na zona norte de Porto Alegre, em uma região de baixa renda considerada violenta devido à guerra entre facções do tráfico de drogas. De acordo com dados fornecidos pela direção, de um universo de aproximadamente 1300 alunos, entre Ensino Fundamental (EF) diurno regular e noturno na modalidade de EJA, há atualmente alunos imigrantes em 6 turmas: duas turmas na manhã, duas na tarde e duas à noite. Eles totalizam hoje 23 alunos. Destes imigrantes, todos são haitianos, a maioria da capital Porto Príncipe. O

resumo da história da escola, apresentado a seguir, foi construído a partir das entrevistas feitas com orientadora pedagógica, professores e alunos voluntários.

4.1 O histórico de imigrantes na escola

Em 2013, o primeiro aluno haitiano se matriculou no EJA, anos iniciais, para aprender a língua portuguesa. Não possuía nenhum conhecimento na língua, mas logo arranhou um emprego. Estudava com alguns colegas de trabalho, o que potencializou seu aprendizado. No início era um pouco tímido, mas muito inteligente, segundo a orientadora pedagógica. Já tinha EF completo. Ia bem nas disciplinas exatas, mas apresentava dificuldade na língua portuguesa, principalmente na flexão dos verbos. Tinha 20 anos quando entrou na Totalidade 1 da EJA e formou-se na escola.

Em 2014, quando o primeiro aluno estava na T4, um senhor de mais ou menos 40 anos e sua esposa se inscreveram. A esposa engravidou e interrompeu os estudos, mas ele continuou. Ele queria estudar, já era eletricista e, de acordo com a documentação que ele mostrou para a escola, verificou-se que ele já tinha cursado os anos iniciais da EF. Entrou na T4 e realizou a T5 e a T6, os anos finais do EF. Formou-se em 2015.

Já no segundo semestre de 2014, matriculou-se um aluno que já tinha inclusive cursado parte do Ensino Superior no Haiti. Cumpriu em um semestre as totalidades e se formou no final do ano passado (2015). No final de 2015, também ingressam haitianas procurando aprender português para poderem se comunicar e conseguir emprego. Elas traziam histórias tristes, pois em geral são mães e os filhos ficaram no Haiti, motivo pelo qual se unem. Portanto, atualmente três haitianos adultos já concluíram o EJA na escola.

Quanto ao Ensino Fundamental, em 2014 aconteceu a matrícula da primeira aluna estrangeira. Foi um choque para ela, para a turma em que ela estava e para a escola. Foi realmente um sofrimento para ela, pois as crianças e a escola não estavam preparadas. Foi um começo difícil, e no início ela ficou um bom tempo isolada, pois as outras crianças olhavam para ela como se fosse uma pessoa de outro mundo, apesar de apresentar uma estética brasileira, já que é negra e usa tranças. Felizmente, já está bem enturmada.

Há agora, por exemplo, um menino que entrou no Jardim B em 2015. Como ele entrou na escola muito novinho, com apenas três anos, não apresentou dificuldades em aprender a língua portuguesa. De fato, a escola foi perceber que ele era haitiano no meio do ano, em função dos familiares.

Entretanto, há um menino de 12 anos que ingressou na escola há um mês em uma turma de quarta série e que está tendo dificuldades. Por um acaso, na escola são ensinadas as línguas estrangeiras inglesa e francesa. O professor de francês, que orienta esta turma, conversou com ele e sabe que ele entende francês, mas parecia não entender as aulas normais no começo. Ele não fala nada em português, apenas crioulo haitiano, e está tendo dificuldades com este processo.

Apesar de a última procura por vaga ter sido em 17 de outubro deste ano, quando o aluno foi matriculado na T3 na EJA, o que é mais relevante e levou a mudanças nas práticas pedagógicas da escola é a quantidade de ingressantes no ano de 2016, conforme Tabela 1, a seguir.

Tabela 1: Ingressos de alunos imigrantes por modalidade/ ano

Ano	Modalidade	
	EJA	EF
2013	1	0
2014	3	1
2015	n.i.	1
2016	20	1

Até o ano de 2015, o ingresso anual não passou de 3 alunos imigrantes. Com um ou dois alunos era possível flexibilizar a rotina da escola. No entanto, em 2016 houve um aumento significativo no número de matrículas no EJA de alunos imigrantes na escola, alterando a rotina escolar. Neste momento, apesar da alta taxa de infrequência em aula, característica dos alunos de EJA, há um grupo permanente de 20 adultos na modalidade. Foi esta brusca mudança no que era considerado padrão do perfil dos inscritos no EJA noturno que acarretou as mudanças que são objeto de interesse da minha pesquisa.

Portanto, este novo quadro motivou que a escola solicitasse ajuda à assessoria da EJA na SMED para esta questão. Essa assessoria buscou, então, a parceria com a UFRGS para que houvesse atendimento a estes alunos imigrantes. Esta parceria com a UFRGS começou em abril de 2016, acarretando uma reformulação no segundo semestre, inclusive na maneira como os alunos imigrantes estão distribuídos nas turmas: inicialmente eles estavam sós em uma turma para aprender português; após reflexão da escola com SMED e UFRGS, atualmente, estão distribuídos nas Totalidades de acordo com o seu nivelamento. No segundo semestre de

2016, uma vez por semana, a UFRGS realizou oficinas audiovisuais com uma turma T3, constituída por brasileiros e imigrantes¹⁴.

4.2 O ingresso dos imigrantes na escola

No geral, os pais matriculam as crianças e chegam falando um português rudimentar, ou então vão à escola em companhia de um conhecido que já fale melhor a língua portuguesa para conversar com a coordenação da escola.

No caso da EJA, quando os alunos chegam na escola para realizar a matrícula a coordenadora faz um levantamento dos dados básicos do aluno: de onde vieram, onde estão residindo. De maneira geral, os alunos moram em casas que dividem com muitos outros conterrâneos e que estão localizadas no bairro ou próximos à escola. Ou seja, vivem nas redondezas. A coordenação faz as perguntas de acordo com cada aluno, sem definição da SMED. Os alunos falam francês, crioulo haitiano e alguns que moraram na República Dominicana têm conhecimento em espanhol.

É importante destacar que os imigrantes ingressam na EJA não apenas para aprender a língua portuguesa, o que facilita sua socialização, mas muitas vezes para obter a validação dos estudos já realizados no seu país de origem, o que possibilita ou facilita o seu ingresso no mercado de trabalho brasileiro.

Tabela 2: Número de alunos imigrantes matriculados por turma e série

Turma	Alunos	
	Imigrantes	Total alunos
A13	1	20
B12	1	26
B15	1	30
T31	19	30
T41	1	29

4.3 No EF: Laboratório de Aprendizagem e materiais planejados caso a caso

¹⁴ Por ser extremamente recente, o projeto está em andamento, com publicações previstas para 2017.

Como todos os alunos menores têm, por lei, que estar na escola e têm na rede municipal acesso ao Laboratório de Aprendizagem, os alunos imigrantes do EF regular também podem ser encaminhados e fazerem uso deste serviço de apoio à aprendizagem. De acordo com o site da SMED:

Os laboratórios são espaços de pesquisa e ressignificações que detêm um ritmo e um tempo diferenciado da sala de aula. O trabalho no laboratório não reforça aprendizagens, não treina conceitos, não faz cópias. É um fazer pelo qual o educador responsável busca conhecer as interferências na aprendizagem. O laboratório faz parte de um todo na escola. É um espaço onde será depositado o esforço para alcançar as grandes transformações na ação pedagógica, um espaço de aprendizagem, de investigação e inovação que, por excelência, torna-se também uma extensão da sala de aula, tendo como meta atender tanto ao aluno, como fornecer subsídios às estratégias didáticas do professor.

De maneira geral, as crianças estrangeiras que apresentam dificuldades são encaminhadas ao Laboratório de Aprendizagem, que é um espaço já existente no sistema escolar municipal para todas as crianças e que veio a auxiliar a escola no ensino e reforço escolar a elas. Estes atendimentos geralmente ocorrem no contraturno, individualmente e uma vez por semana.

Sobre outras iniciativas pedagógicas, para os alunos imigrantes pequenos houve o preparo de materiais de maneira individual pelos dois professores de cada uma das duas turmas que contavam com a presença destes alunos nos anos anteriores (2014 e 2015). Estes materiais foram elaborados pensando em uma criança brasileira em fase de alfabetização. Mediante meu questionamento, descobri que não houve uma sistematização desta elaboração. Acredita-se que, talvez, com uma maior procura, isto ocorra.

4.4 Na EJA: parceria com a UFRGS e materiais planejados por nível

No caso do aluno adulto estrangeiro, não há uma prerrogativa na lei que garanta aula na língua deles, ou até mesmo acesso ao Laboratório, o que é muito limitador para o trabalho da escola. Ao solicitar assessoria da SMED, foi encaminhado um professor que prestasse apoio pedagógico, alocado na escola por 10 horas semanais para preparo e planejamento de material para este público. O professor, no entanto, é formado em Pedagogia e não possui formação em PLA, o que dificulta a produção de materiais que auxiliem na aprendizagem de PLA para imigrantes.

O Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS forneceu exemplos de materiais, os quais precisariam ser adaptados para o contexto de acolhimento, pois o PPE lida centralmente com intercâmbio de graduação e pós-graduação, embora já esteja recebendo imigrantes e refugiados gratuitamente nos cursos do Programa desde 2015.2. Apesar disso, seria necessária uma formação dos professores para introdução à área de PLA e questões relativas à ensino de língua adicional.

4.5 Na sala de aula: interações e relatos de alunos e professores

Após o levantamento inicial do número de imigrantes matriculados na escola na EF regular e no EJA, ouvir o relato sobre o histórico do ingresso dos alunos imigrantes e das dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, me pareceu relevante observar estes alunos imigrantes em sala de aula e comprovar se eu teria a oportunidade de presenciar alguma situação que estivesse relacionada ao fato de eles serem imigrantes. Observei, então, três aulas: (a) turma de EF pela tarde, da aluna que ingressou em 2014; (b) turma de EF pela manhã, do aluno que ingressou há um mês, apresentando dificuldades, (c) turma de EJA, noturno, totalidade 3, total de 19 alunos imigrantes.

(a) turma de EF pela tarde, da aluna que ingressou em 2014:

De acordo com relato de professores e coordenação, está bem integrada ao ambiente escolar. Como a aula era de avaliação escrita, não consegui capturar no momento dados pertinentes.

(b) turma de EF pela manhã, do aluno que ingressou há um mês, apresentando dificuldades:

Quando cheguei, o aluno estava fora da aula de educação física, porque não tinha bermuda do uniforme que servisse. Já havia recebido um uniforme, mas parece que ficou um tanto grande. A coordenadora tentava descobrir um vídeo na internet para que ele ouvisse e lesse a tradução em português. Não podia ser escrito em francês, pois ele não conhece a escrita francesa. Outras professoras tentaram e finalmente conseguiram uma bermuda para ele, que foi trocar de roupa para depois participar da aula. Foi matriculado no início de novembro, por isso está começando a se adaptar à turma, à escola e à língua portuguesa. Já no pátio, pareceu estar se divertindo com os colegas.

Acompanhei a turma e sentei num banco ao lado de uma colega dele para tentar captar um pouco da sensação da turma em relação à presença dele. Perguntei se ela e os colegas sabiam que há uma pessoa de outra nacionalidade na aula e o que eles acham disso. Ela respondeu que sim, que gostavam bastante. Disse que no dia em que souberam que ele viria, vibraram, pois a turma adora a língua francesa, por isso gostou muito de receber o colega haitiano. Ao perguntar qual língua eles acham que o colega estrangeiro fala, ela disse francês. A professora de referência explicou para a turma que ele era do Haiti, e o professor de francês, sobre o Haiti. Os alunos sabem algumas palavras de francês, porque têm aula da língua durante 3 anos (estão no primeiro). Disse que conversam com ele, que ele sabe dizer “oi” e responder “presente” na chamada, por exemplo.

Terminado o período, fomos para a sala da turma para a aula de francês. Durante a aula, o professor ia ler o exercício em francês. Um colega sugere que o colega haitiano leia, mas o professor diz que não, pois ele fica com vergonha. No fim da aula, o professor pergunta em francês se o aluno entendeu o que o professor falou sobre a escolha do ajudante da turma. Depois, perguntou novamente em francês se ele conhecia as palavras do exercício.

O aluno escreve a matéria do quadro no caderno em português, depois o colega ajuda a conferir se está tudo certo. Quanto à sua participação em aula, ele aponta, mas não fala. Não o ouvi falar nenhuma vez. Ri de algumas situações que vê em sala, quando os colegas fazem algum comentário engraçado em língua portuguesa.

Relato do professor de língua francesa

O aluno estrangeiro, de acordo com o professor, fala crioulo haitiano, apesar de não usar em aula. Ele responde com a cabeça sim ou não quando o professor o questiona em francês. A turma tem quatro períodos por semana. Mesmo nesta aula, só fala quando o professor pergunta, pois é muito tímido e não gosta de chamar atenção. O professor de francês diz que inclusive serviu de tradutor para ajudar colegas professores. Há outra professora que entende um pouco de francês que também ajuda nas traduções. Em sala de aula, há sempre um colega sentado ao lado dele para ajudá-lo. Em conversa com a coordenação pedagógica da escola, disseram que ele será encaminhado para o Laboratório de aprendizagem.

O professor de francês diz que o importante é que o aluno está começando a se integrar à turma. O aluno é tímido, não gosta muito de falar, nem em francês. Na primeira aula, o professor perguntou em francês se ele tinha lápis de cor. Ele não respondeu, mas tirou o estojo com os lápis da mochila. Os colegas não tinham entendido nada.

O professor disse que eles veem o colega estrangeiro como uma “celebridade”, não como uma pessoa proveniente de um país pobre. Para ajudar os outros professores, se ele está em outra sala, mas por perto da turma do aluno estrangeiro, ele dá breves explicações em francês ao aluno sobre o que ele tem que fazer na aula em questão.

(c) turma de EJA, noturno, totalidade 3 (final do ciclo de alfabetização), total de 19 alunos imigrantes:

Infelizmente, apenas dois dos 19 alunos imigrantes estavam em sala. O aluno estrangeiro chegou e sentou, logo depois a aluna estrangeira chegou e sentou ao lado dele. Quando perguntei mais tarde para a professora, ela me disse que eles tendem a sentar próximos.

Ao observá-los em várias situações, percebi que ele fala em alguns momentos com um pouco de sotaque, mas fala bem português, assim como ela, que entre eles, falam uma língua parecida ao francês, o que acredito que deve ser crioulo, e na conversa aluno-professor e aluno-colegas, falam em português. Durante a ausência temporária da professora da aula, o aluno estrangeiro fala ao celular com alguém em crioulo.

Professora pergunta se alguém já terminou e alunos imigrantes dizem que sim. Ela propõe que alunos imigrantes sentem ao lado de outros colegas para ajudá-los com o exercício de matemática. Então, o aluno estrangeiro se senta ao lado de um colega brasileiro.

Uma colega brasileira diz: “Mas eu não entendo o que ela fala!”. Ao que a professora responde de maneira a incentivá-la: “Entende, sim!”. Então, a aluna estrangeira se senta ao lado desta colega brasileira.

Ao falar sobre flor em exercício sobre escrita de poesia, a professora pergunta se os alunos imigrantes sabem o que significa “bem-me-quer, mal-me-quer”. Como não sabem, ela simula o arrancar das pétalas de uma flor e diz o que significa este ato.

No intervalo, entrevistei alguns alunos brasileiros da turma. A primeira entrevistada me disse que o “pessoal da UFRGS” falou para eles em aula que eles, os imigrantes, são do Haiti. Ela não fala nenhuma língua estrangeira. Tenta conhecer algumas palavras em francês, mas não sabe. Disse que tem interesse em aprender. Ao questioná-la se conversa com eles, disse que fala com um deles e falava com os outros, dependendo da afinidade. A aluna acha legal a presença deles na turma.

A segunda entrevistada me disse que sabe que eles são do Haiti, pois eles disseram para ela. Ela entende alguma coisa do que falam, pois fazia francês na escola. Ao questioná-la se

conversa com eles, disse que sim, que, quando um deles não fala muito português, outro que fala mais vem para ajudar a traduzir.

Relato da professora de anos iniciais

Pergunto se a professora já presenciou algum problema na turma em função da presença dos imigrantes na turma. Ela, que só dá aula duas vezes por semana, diz que não dá aula para a turma desde o início do ano, então apenas presenciou uma situação, a qual me relatou. Neste episódio, um aluno brasileiro disse: “Eu não sairia do meu país para trabalhar em outro, limpando o chão”. Isto causou constrangimento, inclusive para outra aluna estrangeira, que depois foi para uma turma de alfabetização da EJA por ter pouca escolaridade. Ela respondeu: “se tu fosses para outro país e não falasse a língua, tu também terias que fazer o mesmo”. Esta aluna trabalhava como auxiliar de serviços gerais em um hospital da capital.

5. DISCUSSÃO

Infelizmente, por questões de tempo hábil, não pude observar mais aulas, mas acredito que os relatos sejam representativos. Enquanto na observação consegui capturar e descrever apenas alguns retratos de situações que ocorreram em função da presença desses alunos imigrantes nessas turmas, outros relatos do quadro de profissionais e dos próprios colegas apontam para outras ocorrências.

Retomando os questionamentos iniciais que levantei, é possível fazer algumas afirmações:

- Há imigrantes crianças e adultos na escola pública municipal que precisariam aprender a língua portuguesa como uma língua adicional, sendo que alguns adultos não são alfabetizados e outros são;
- Os imigrantes são, em sua maioria, na escola pesquisada, do Haiti, e estão hoje sendo colocados na aula regular de EF e EJA; não há oferta de aulas de PLA para níveis de proficiência iniciante e básico, porém as crianças com problemas de aprendizagem estão sendo encaminhadas para o Laboratório de Aprendizagem;
- A situação emergencial da escola obrigou sua equipe pedagógica e diretiva a desenvolver um trabalho diferenciado daquele oferecido pela estrutura normal de uma escola fundamental, como explicitado em capítulo anterior.;
- Não chegou até a escola pesquisada nenhuma política pedagógica para o ensino de PLA nas escolas públicas municipais; no entanto, há a Política Linguística de acolhimento dos imigrantes das escolas da RME, embora não tenhamos encontrado a referida documentação ainda.

Voltemos à reflexão proposta no Capítulo 2: na impossibilidade de comprovar a existência de política pública para o ensino de língua portuguesa para imigrantes, podemos depreender que a prática pedagógica da escola constituiria parcialmente a base para a elaboração de uma política linguística, ou seja, que a prática seria uma instância geradora e incitadora da elaboração de política pública para a população alvo? Como resposta, diria que uma das principais discussões sobre LP e LEP de Elana Shohamy (2006) está centrada no fato de os agentes e sujeitos destas LP, principalmente das LEPs, não serem ouvidos, consultados

ou considerados no momento de sua elaboração. No entanto, o conjunto de entrevistas, observações e relatos resultantes de minha pesquisa no ambiente escolar aponta para dois fatores valiosos no processo de pensar e propor práticas pedagógicas: alguns dos principais atores (profissionais da escola e universidade) estão contribuindo para o processo, seja adaptando sua maneira de explicar o conteúdo em sala de aula, seja produzindo material específico para esta população ou planejando oficinas sensíveis a esta situação.

Portanto, tendo em vista o que os dados podem apontar como a ausência de legislação ou normativa da parte da SMED, o trabalho realizado pela escola surgiu devido à sua necessidade diante da demanda de matrícula de alguns alunos no EF e, em 2016, de forma mais massiva no EJA, o que justificaria um projeto mais elaborado para o público noturno. A resposta da SMED foi a parceria com a UFRGS.

O próprio professor adicional foi realocado para a escola no âmbito do projeto. Não existiria um documento orientador enviado pela SMED, apenas uma adaptação do trabalho por parte destes professores, e o que prescreve o Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53 e 54), dando o direito ao aluno menor ao atendimento especializado, por exemplo, o encaminhamento ao Laboratório.

Intencionando viabilizar institucionalmente o projeto realizado em parceria com a UFRGS, foi realizado um projeto para registro e aprovação junto a SMED deste trabalho que começou no início no ano. Considero que as repercussões do projeto em parceria com a UFRGS, ainda em análise por parte do grupo de pesquisadores, seja na estrutura do governo municipal, seja na escola em que é aplicado, pode se tornar instrumento catalizador da transformação dos espaços de ensino e aprendizagem de PLA, impulsionando reorientações pedagógicas e curriculares que podem ir ao encontro da política linguística a ser planejada pela SMED, ou publicada e/ ou publicizada, caso já exista, assim como para a área de PLA.

Em 2015 foi aprovado o Plano Municipal de Educação (PME), de Lei n. 11.858, de 25 de junho, último documento que discute em âmbito municipal os objetivos para a educação para 2015-2025. Apoiando-se, então, em instrumentos legais já existentes no município, poder-se-ia, então, sugerir a inclusão de artigos referentes à política linguística para estrangeiros/imigrantes? Ou então, entendendo que se trataria de tensionamento entre grupos para fazer prevalecer ou incluir suas necessidades, espera-se que essa demanda seja criada?

Fiquei animada com a existência do trabalho na escola e com todas as informações que colhi e situações que presenciei. Somada à pesquisa documental, acredito que a descrição da prática pedagógica pode estimular a criação de política pública no município, ou sua publicação e/ ou publicização, caso já exista, ou então levar à sistematização desta prática para

seu uso em outras escolas que recebam alunos imigrantes. De fato, Carvalho (2012) já nos apontava para um começo ao falar sobre micro planejamento político:

Segundo Baldauf (2006, p. 155), micro planejamento linguístico refere-se a casos nos quais empresas, instituições, grupos ou indivíduos atuam como agentes, criando o que pode ser reconhecido como uma política linguística, e planejam como utilizar e desenvolver seus recursos de linguagem; uma política que não é diretamente o resultado de alguma política mais ampla, de nível macro, mas que é a resposta às suas próprias necessidades, seus próprios "problemas de linguagem", suas próprias exigências para o gerenciamento linguístico.

Ainda, o trabalho pode servir como guia para desenvolver práticas pedagógicas em outras escolas com alunos imigrantes matriculados e utilizar a descrição de situações em sala de aula para sugerir outras práticas ainda não adotadas, mas relevantes e que podem legitimar em âmbito municipal a necessidade de uma política pedagógica para o ensino de língua portuguesa a “imigrantes” pelas escolas públicas municipais da cidade, ou sua publicação e/ ou publicização, caso já exista.

Avalio que seria proveitoso um levantamento das outras escolas da RME que receberam alunos imigrantes¹⁵ para que ocorra também a sistematização das experiências de outras escolas, visando que cada administração escolar possa utilizá-las ou adaptá-las, formando um conjunto de boas práticas de ensino para, por exemplo, reduzir crises no ambiente escolar.

¹⁵ Acesso em novembro de 2016: [Integração de alunos imigrantes será tema de debate nesta quinta](#); [Reunião aborda direitos humanos e educação para alunos imigrantes](#); [Haitianos matriculados em escolas da rede trocam experiências](#).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia trouxe como tema a situação da inclusão de imigrantes na escola pública municipal de Porto Alegre, a partir da reflexão sobre políticas linguísticas apresentada por Shohamy (2006), Carvalho (2012) e outros autores citados. Por meio de coleta de materiais documentais, entrevista à coordenação pedagógica e alunos, relatos de professores e alunos, e observação de aulas em turmas do EF regular e de EJA realizados em escola municipal de ensino fundamental de Porto Alegre, o trabalho descreveu as práticas pedagógicas linguísticas adotadas nesta escola, diante da impossibilidade de comprovar a existência de política pública apresentada pela SMED.

Constatei que existem práticas acontecendo na escola, e de fato, outras práticas aconteceram em outras escolas, porém a aparente inexistência na estrutura administrativa municipal de uma sistematização do ensino de PLA na rede pública municipal, ou até mesmo o registro delas, torna nebulosa a tarefa de identificar os pressupostos teóricos que sustentariam uma política ou prática linguística. No entanto, as lições acumuladas no meu brevíssimo convívio com a comunidade escolar apontam que houve um crescendo no movimento de institucionalização destas práticas e que me fizeram acreditar que, conforme um possível tensionamento futuro, como o ingresso no próximo ano de mais alunos imigrantes na RME, em breve serão requeridas ações de caráter mais fundamentado teoricamente, e não apenas resultantes de tentativa e erro, e decorrentes delas, ou como seu motor, a elaboração ou publicação/ publicização de uma política linguística educacional para este público. Inclusive, segundo Baldauf (2006, p. 155, *apud* Carvalho (2012)), os próprios agentes da escola já estariam fazendo um micro planejamento linguístico.

Por último, por estar baseado em estudos de política linguística, este incipiente estudo visou também a contribuir para este campo de estudos no Instituto de Letras da UFRGS, apostando que, ao explicitar as ações no âmbito escolar, assim como a atuação dos agentes envolvidos, contribuirá para o aprimoramento das ações pedagógicas em questão. A próxima etapa desta pesquisa poderia ocorrer num período maior de tempo, após o primeiro e o segundo semestres de atividades da parceria com a UFRGS, retornando à escola e tentando captar junto a todos atores, incluindo os pais dos alunos e a SMED, as mudanças na integração do aluno à

escola, na sua socialização e relação com a língua portuguesa, as quais compreendo como objetivos prováveis dos alunos imigrantes na escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei nº 6.815, DE 19 DE AGOSTO DE 1980. Acessada em outubro de 2016:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6815.htm

BRASIL, Lei nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acessada em novembro de 2016:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

CARVALHO, S. C. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada [online]*, vol. 51, n. 2, p. 459-484, 2012.

DORIGON, T. *O CELPE-BRAS como instrumento de política linguística: um mediador entre propósitos e materializações*. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995

MAHER, T. M. Ecos de Resistência: Políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: Nicolaidis, Christine; Silva, Kleber Aparecido da; Tilio, Rogério; Rocha, Hilsdorf Claudia (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 124-5.

MURUA-CARTÓN, H.; ETXEBERRIA-BALERDI, F.; GARMENDIA-LARRAÑAGA, J. & ARRIETA ARANGUREN, E. ¿Qué otras competencias debe tener el profesorado del alumnado inmigrante? *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 5, n. 10, 109-132, 2012.

PORTO ALEGRE. Lei nº 11.858, de 25 de junho de 2015, *Plano Municipal de Educação de Porto Alegre*. Porto Alegre, RS: SMED, 2015. Acessada em novembro de 2016: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/2015_pme.pdf

SHOHAMY, E. G. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Abingdon, Inglaterra: Routledge, 2006. 185f.

Revistas e Jornais:

G1. Em 10 anos número de imigrantes aumenta 160% no Brasil, diz PF. Acessada em novembro de 2016: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/em-10-anos-numero-de-imigrantes-aumenta-160-no-brasil-diz-pf.html>.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre conquista centro de acolhimento para imigrantes. Acessada em novembro de 2016: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/default.php?p_noticia=183850&PORTO+ALEGRE+CONQUISTA+CENTRO+DE+ACOLHIMENTO+PARA+IMIGRANTES.

_____. Integração de alunos imigrantes será tema de debate nesta quinta. Acessada em novembro de 2016: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/default.php?p_noticia=176881&INTEG+RACAO+DE+ALUNOS+IMIGRANTES+SERA+TEMA+DE+DEBATE+NESTA+QUINTA.

_____. Reunião aborda direitos humanos e educação para alunos imigrantes. Acessada em novembro de 2016: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/default.php?p_noticia=176938&REUNI+AO+ABORDA+DIREITOS+HUMANOS+E+EDUCACAO+PARA+ALUNOS+IMIGRANTES.

_____. Haitianos matriculados em escolas da rede trocam experiências. Acessada em novembro de 2016: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/default.php?p_noticia=176955&HAITI+ANOS+MATRICULADOS+EM+ESCOLAS+DA+REDE+TROCAM+EXPERIENCIAS.

Wikipédia. Imigração haitiana no Brasil. Acessada em novembro de 2016:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Imigra%C3%A7%C3%A3o_haitiana_no_Brasil.

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA A SMED

1. A SMED elaborou e divulgou alguma política pedagógica para o ensino de língua portuguesa a imigrantes pelas escolas públicas municipais da cidade? Ou as recebeu do governo estadual/ federal?

1.1. Estão atualmente sendo executadas?

1.2. Se sim:

1.2.1. Onde? (Que espaço da escola)

1.2.2. Por quem? (Professores, estagiários, voluntários, comunidade escolar)

1.2.3. Para quem? (Migrantes, indígenas, refugiados)

1.2.4. Quando? (Aulas de PLA no contraturno)

1.2.5. Como? (No contraturno; separando os alunos em LM e PLA no momento da aula de português)

1.3. Se não:

1.3.1. Há alguma prática pedagógica já em execução?

1.3.2. Quais referências teóricas seguem?

1.3.3. Quando foram feitas?

1.3.4. Sobre sua execução:

1.3.4.1. Onde?

1.3.4.2. Por quem?

1.3.4.3. Para quem?

1.3.4.4. Quando?

1.3.4.5. Como?

ANEXO II – QUESTIONÁRIO PARA A ESCOLA

1. Número de imigrantes matriculados na escola na EF regular e no EJA.
 - a. EF
 - b. EJA
2. Línguas usadas pelos alunos antes de entrarem em aula.
 - a. Pátio
 - i. Usam só português
 - ii. Crioulo haitiano
 - iii. Outras línguas
 - Conversar com os alunos antes de entrarem em sala para saber:
 - iv. Se eles têm pessoas de outras nacionalidades na sua aula e o que eles acham disso.
 - v. Quais línguas eles acham que os colegas imigrantes falam?
 - vi. Eles sabem alguma palavra?
 - vii. Sabem falar a língua dos colegas imigrantes?
 - viii. Gostariam de aprender?
 - ix. Conversam com eles?
 - x. Outras...
3. Ver em sala de aula quais línguas são faladas
 - a. Aula
 - i. Usam só português
 - ii. Crioulo haitiano
 - iii. Outras línguas
 - b. Como os professores lidam com o uso de outras línguas?
 - c. Como os colegas lidam com o uso de outras línguas?
 - d. Participação dos imigrantes em aula.