

RELATÓRIO DE PESQUISA

Língua e cidadania: a apropriação da língua portuguesa por imigrantes haitianos no IFRS - *Campus* Bento Gonçalves



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Luiz Amaral (UMASS)
- Ricardo de Souza (UFMG)
- Thaís Maira de Sá (CEFET-MG)

AVALIADO POR

- Luciane Ferreira (UFMG)
- Ricardo de Souza (UFMG)

SOBRE OS AUTORES

- Leandro Rocha Vieira
Administração do Projeto,
Investigação e Escrita – análise
e edição.
- Júlia Sonaglio Pedrassani
Investigação e Escrita – análise
e edição.
- Carina Fior Postinger Balzan
Administração do Projeto,
Investigação e Escrita – análise
e edição.

DATAS

- Recebido: 13/10/2020
- Aceito: 04/12/2020
- Publicado: 23/12/2020

COMO CITAR

Vieira, L. R.; Pedrassani, J. S.;
Balzan, C. F. P. (2020)
Língua e cidadania: a
apropriação da língua
portuguesa por imigrantes
haitianos no IFRS - *Campus*
Bento Gonçalves. *Revista da*
Abralin, v. 19, n. 3, p. 852-879,
2020.

Leandro Rocha VIEIRA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

Júlia Sonaglio PEDRASSANI

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

Carina Fior Postinger BALZAN

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

RESUMO

O artigo aborda a apropriação da Língua Portuguesa por imigrantes egressos de um Curso de Extensão de Língua Portuguesa enquanto Língua de Acolhimento (PLAc), ofertado pelo IFRS-*Campus* Bento Gonçalves, refletindo-se sobre a proficiência linguística desse alunado. A pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com três imigrantes haitianos residentes no município de Bento Gonçalves-RS e analisadas a partir dos descritores do Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR, 2001), com foco para a produção oral dos sujeitos. A partir dos resultados, é possível afirmar que os sujeitos apresentaram progressão na fluência em língua portuguesa, já que, de forma geral, cumpriram o proposto pelos descritores do nível A1 e A2 do QEQR (2001), em termos de produção oral. Esses resultados revelam, ainda, que o objetivo do Curso de Extensão, que é promover um aprendizado da língua que permita aos sujeitos comunicar-se em situações cotidianas de interação social, vem sendo alcançado.

ABSTRACT

This paper reports on the acquisition of Portuguese Language by immigrants who had undertaken an Extension Course of Portuguese Language as Welcoming Language (PWL) offered by IFRS-Campus Bento Gonçalves, analyzing the students' linguistic proficiency. The data was obtained through a qualitative and descriptive research based on interviews with three Haitian immigrants who live in the city of Bento Gonçalves-RS. The results were later compared to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001), focusing on the oral production of the subjects. From the information gathered, it is possible to state that the students demonstrate evolution on their Portuguese Language fluency, as they have mostly accomplished what is defined as level A1 and A2 of CEFR (2001) regarding oral production. In addition, these results reveal that the main goal of the Extension Course, which is to offer language learning that enables the students to communicate in everyday social interactions, has been accomplished.

PALAVRAS-CHAVE

Língua de Acolhimento. Quadro Europeu Comum de Referência. Proficiência linguística. Imigração haitiana.

KEYWORDS

Welcoming Language. Common European Framework of Reference for Languages. Linguistic proficiency. Haitian immigration.

Introdução

Processos migratórios são movimentos populacionais que ocorrem no mundo inteiro desde o início da humanidade, e o Brasil, assim como outros países, teve sua história constituída a partir desse fenômeno, que aqui remonta inicialmente ao período colonial, quando para cá vieram imigrantes de diferentes etnias com a finalidade de “povoar a nova terra”. Assim, desde o século XVI, houve um constante e contínuo processo de imigração de europeus, como portugueses, espanhóis, alemães, italianos e poloneses; de asiáticos, como árabes, chineses, japoneses e sul-coreanos; como também daquela migração forçada de povos africanos que, vindos na condição de escravos, marcaram fortemente a cultura brasileira. Todos esses e muitos outros, juntamente com os tipos humanos locais, os índios, contribuíram para a formação linguística e cultural do povo brasileiro (IBGE, 2020).

Recentemente, já no século XXI, o Brasil voltou a receber um grande contingente de imigrantes e de refugiados, em especial da América do Sul e Caribe, com preponderância de haitianos e de venezuelanos, a quem se juntam outras nacionalidades menos numerosas, porém de igual relevância. São homens e mulheres que deixam seu país, geralmente, em busca de melhores condições de vida, já que enfrentam problemas econômicos e sociais de toda ordem, como a violência, ou decorrentes de desastres naturais e/ou instabilidade política, e que aqui encontram condições de vida mais favoráveis. Além disso, como lembra Moreira (2010), outro motivo para os imigrantes elegerem o Brasil como destino é a abertura política propiciada pelo governo brasileiro, que conta com uma legislação inovadora em termos de imigração e de refúgio, de modo que os sujeitos têm maior facilidade para emitir novos documentos e fixarem-se no país.

O Rio Grande do Sul (RS) tornou-se um dos principais destinos dessas novas imigrações, principalmente pela grande oferta de emprego. De acordo com pesquisas de Uebel e Rückert (2018), a quantidade de imigrantes haitianos, que se constituem hoje como a principal imigração para o RS, tem aumentado desde 2010, e a tendência é que se mantenha esse crescimento por mais alguns anos, devido às condições socioeconômicas do Haiti ainda serem inferiores às desse Estado, como explicam os autores. Ao chegarem aqui, entretanto, esses imigrantes encontram muitas dificuldades, como conseguir um lugar para morar, procurar emprego, acessar os serviços públicos de saúde e educação. Assim, ao estabelecerem-se no país, é fundamental que sejam proficientes na língua portuguesa a fim de que possam exercer todas as atividades da plena cidadania, ou seja, o sucesso no processo de inserção e de integração na sociedade brasileira perpassa inevitavelmente a questão linguística.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Bento Gonçalves*, atento a essa demanda social, desde 2013, oferece o Curso de Extensão em Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados, cujo objetivo é promover um aprendizado formal da língua que permita aos sujeitos comunicar-se em situações cotidianas de interação social como apresentar-se, pedir informações, locomover-se pela cidade, fazer compras, procurar emprego, providenciar documentação e acessar os serviços públicos de assistência social, saúde e educação. O Curso, de nível básico, é ofertado semestralmente no formato presencial, em dois módulos de 30 horas cada: o Módulo I, que prioriza conhecimentos da língua portuguesa que facilitem a comunicação oral dos sujeitos em situações cotidianas de interação; e o Módulo II, em que o conhecimento da língua escrita é ampliado a partir da leitura e da compreensão de textos de diferentes gêneros que circulam socialmente e da produção de pequenos textos, observando a língua em uso.

O objetivo deste artigo¹, dessa maneira, é prospectar a apropriação da Língua Portuguesa por imigrantes que concluíram o Curso de Extensão, concebido sob a perspectiva teórica de Língua de Acolhimento (doravante PLAc), a que se pretende dar maior visibilidade; e refletir sobre a

¹O presente artigo está vinculado ao Projeto de Pesquisa intitulado “Língua portuguesa como passaporte para a cidadania: aspectos socioculturais e linguísticos dos participantes do Curso de Extensão Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados do IFRS-Campus Bento Gonçalves”. Como a pesquisa envolve seres humanos, obedecendo à Resolução n. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFRS, sob o Parecer n. 3.346.749.

proficiência linguística desse alunado, uma vez que existe pouca informação sobre a efetividade desse ensino. Para tanto, nesta pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, realizaram-se entrevistas com três imigrantes haitianos que frequentaram o Curso entre os anos de 2018 (Módulo I) e 2019 (Módulo II), entrevistas estas que se constituem em arquivo sonoro do projeto, sendo gravadas, transcritas e, posteriormente, analisadas tomando por base os descritores fornecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referências (QECR, 2001), com enfoque voltado a aspectos da oralidade desses informantes. Cabe ressaltar que a opção metodológica pelo Quadro decorre de não existirem no Brasil, como reconhecem Schoffen e Martins (2016, p. 272), “políticas linguísticas que estabeleçam parâmetros orientadores para esse ensino” ao se referirem à língua portuguesa quando trabalhada na perspectiva de uma língua adicional.

1. Uma nova perspectiva teórica e metodológica: o Português como Língua de Acolhimento (PLAc)

Devido ao contexto da imigração, uma nova especialidade de ensino de língua vem se estabelecendo nos meios educacionais brasileiros: o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Apesar desse conceito já encontrar amplo emprego em Portugal, o PLAc, embora não de forma consensual, também vem se consolidando na academia brasileira. Como entendido por Lopes e Diniz (2018), PLAc é uma ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA), que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com foco para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade social e que se encontram em imersão cultural e linguística em comunidades das quais não possuem conhecimento prévio. No entanto, para além de um conceito específico, o PLAc refere-se a um conjunto de abordagens teóricas e pedagógicas, de pensar sobre a prática do educador e de compreender como os estudantes imigrantes ou refugiados apreendem e colocam a língua em uso (VIEIRA, 2019), ampliando, assim, concepções e abordagens já empregadas no ensino de Língua Estrangeira (LE) e de Língua Segunda (L2).

Nessa perspectiva é que muitos professores e pesquisadores (GROSSO; TAVARES; TAVARES, 2008; GROSSO, 2010; SÃO BERNARDO, 2016; ALMEIDA FILHO, 2005, 2008; LOPEZ; DINIZ, 2018) discutem quais estratégias de ensino seriam mais adequadas a esses alunos, porque diferentemente de um falante nativo, em que a aquisição do sistema da língua ocorre inicialmente de forma espontânea e, posteriormente, pela aprendizagem, para o imigrante adulto, a assimilação dá-se em outras bases e sobre outros condicionantes, precipuamente, pela oralidade da língua, ou seja, é por meio da interação comunicativa que o aprendente desenvolverá sua competência no que tange à linguagem. De acordo com Grosso (2010), para o imigrante, a interação com os falantes nativos e o conhecimento da gramática são igualmente importantes, pois, a partir disso, ele começa a ter consciência da língua, do seu uso e da cultura local.

São Bernardo (2016) evidencia que os filhos de imigrantes não falantes do idioma, ao frequentarem a escola e ao terem contato com os colegas brasileiros, acabam aprendendo-o pela interação. Já quanto aos adultos, neste contexto de migração, verifica-se que muitos não têm a possibilidade de frequentar o sistema regular de ensino, o que, aliado a outros fatores, como a maior dificuldade em aprender uma Língua Segunda (L2) com o decorrer da idade, a pouca interação com falantes nativos ou, mesmo, a qualidade dessas interações comunicativas (VIGOTSKY, 2008), podem levar mais tempo para assimilar um sistema linguístico diverso ao seu, dificultando, conseqüentemente, sua inserção na sociedade. Os adultos, portanto, são os que mais necessitam de cursos de Língua Portuguesa, já que ao chegarem ao país de acolhimento precisam agir de maneira independente, em um contexto muito diferente ao do país de origem, especialmente no que se refere às questões do mundo do trabalho (GROSSO, 2010).

Surge, então, a necessidade da oferta de cursos de português para imigrantes e refugiados e, com isso, discussões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem da língua e às metodologias de ensino mais adequadas a esse público. Contudo, ao conceber-se metodologias e estratégias de PLAc, além da heterogeneidade do público migrante em termos linguísticos e culturais, outros fatores devem ser observados na especificidade desses aprendentes, os quais podem influenciar as necessidades e os ritmos de aprendizagem. Essas especificidades estão relacionadas a variações: quanto à escolarização; quanto ao conhecimento prévio que já possuem em Língua Portuguesa; quanto à origem social; quanto ao tempo de permanência nas comunidades de acolhimento e, conseqüentemente, ao tempo que experenciam a língua-alvo; variação no conhecimento que possuem em outras línguas; variação socioeconômica e profissional, dentre outras (GROSSO; TAVARES; TAVARES, 2008).

Entende-se, com isso, que os conteúdos trabalhados em PLAc necessitam estar relacionados ao cotidiano dos imigrantes, abordando-se temas ligados ao trabalho, à cultura e à interação entre as pessoas no novo país, por meio de atividades baseadas em situações-problema (GROSSO, 2010). O estudo de Vieira (2019), com escopo na Sociolinguística, também sugere vincular o ensino da língua à cultura local, pois proporciona aos imigrantes benefícios como: expor o estudante ao falar espontâneo do brasileiro; pensar o uso da língua voltada ao atendimento de situações práticas; e desenvolver a apropriação da língua a partir da mediação com aspectos da vida social e cultural das comunidades em que estão inseridos. Pode-se considerar, portanto, que a concepção de Língua de Acolhimento vai além de conhecimentos puramente linguísticos, devendo abordar também aspectos semânticos e pragmáticos relacionados a outras competências discursivas e socioculturais.

Com o intuito de refletir sobre a proficiência dos alunos que concluíram o já mencionado Curso de Extensão e considerando que, em nosso sistema de ensino, é incipiente a discussão de parâmetros de ensino e de aprendizagem, bem como de avaliação dessa aprendizagem, voltados à língua de acolhimento (PLAc), fez-se a opção metodológica pelo uso do Quadro Europeu Comum de Referências (QEQR), que se expõe a seguir.

2. O Quadro Europeu Comum de Referências (QECR) como parâmetro de análise

Desenvolvido pelo Conselho da Europa, esse documento norteador é uma proposta de base comum para o ensino, a aprendizagem e a avaliação das línguas do continente Europeu, porém com largo emprego por instituições de ensino e de pesquisa de outros países, sendo utilizado, por exemplo, na elaboração de materiais didáticos, em cursos de idiomas e em exames internacionais de proficiência em língua, como forma de criar um padrão entre os diferentes sistemas de certificação. No Brasil, foi adotado inicialmente em programas de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES), porém, hoje, é estendido a outras áreas de investigação e em outras práticas, como em programas de ensino de línguas (CANI; SANTIAGO, 2018).

Nesse contexto, o Quadro descreve “aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação [sic]”, definindo, também, “os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida” (QECR, 2001, p 19).

Nunes e Lorke (2011) são críticas ao uso desse documento e postulam que, ao padronizar os níveis de proficiência e, conseqüentemente, indicar quais as competências e habilidades que o aluno deve desenvolver para atingir determinado nível, atua de forma a unificar os diferentes sistemas de ensino pela delimitação de objetivos específicos para cada nível de aprendizagem e, assim, “independentemente da instituição ou do país em questão, a descrição dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados seriam feitas de maneira generalizada em esquemas comuns a todos, com base nos níveis de referência” (NUNES; LORKE, 2011, p. 41). Os níveis a que se referem as autoras se tratam de seis planos gerais que abrangem o espaço de aprendizagem, sendo eles: A1, A2, B1, B2, C1, C2, agrupados em utilizador elementar (A1 e A2), utilizador independente (B1 e B2) e utilizador proficiente (C1 e C2), considerando-se o nível A1 a base, e C2, o último nível, o topo, sendo que a progressão de habilidades e conhecimentos para um nível mais alto engloba, necessariamente, o nível anterior, ou seja, um falante com proficiência A2 deve ser capaz de desenvolver, também, o que é descrito e esperado em A1 (QECR, 2001). Para cada um desses níveis, são definidas capacidades que devem ser alcançadas para se avançar no estudo da língua, e que são expressas por meio de descritores que constituem “uma série de pontos de referência (níveis ou patamares) que permitam calibrar o progresso na aprendizagem” (QECR, 2001, p. 27).

Para Nunes e Lorke (2011, p. 43), é difícil empregar descritores de forma a “encaixar” as capacidades de cada indivíduo à grade e aos padrões gerais estabelecidos pelo documento, sendo questionável a “fixidez” que se torna referência para a elaboração de materiais didáticos, avaliação e para o próprio ensino de língua. Por outro lado, admitem a necessidade de diretrizes ou a definição de critérios de avaliação, porém desde que adaptados a cada realidade. Apesar de se concordar em parte com os argumentos das autoras, em especial, quanto ao uso ideológico e político do Quadro, bem

como com a necessidade de uma avaliação global do aprendiz, não se descarta, entretanto, seu emprego em situações específicas em que possa servir como um referencial a educadores no contexto de PLAc, de maneira que se possa refletir sobre a proficiência desses alunos, ou, mesmo, como uma ferramenta que permita diagnosticar possíveis dificuldades que eles apresentem.

Sobre a alegada fixidez do documento, o próprio QECR (2001) indica seu caráter extensivo, que visa envolver diversos contextos, realidades e objetivos de ensino, constituindo, assim, um sistema aberto, flexível, que não trata seus descritores como fórmulas fechadas, mas que permite adequações às necessidades dos usuários. Portanto, é uma ferramenta que facilita o processo de ensino e de aprendizagem de línguas na medida em que serve de guia para seus utilizadores, e não tem por finalidade influenciar diretamente a didática das aulas de idiomas.

Além do mais, o documento também aponta que o desenvolvimento de uma proficiência comunicativa envolve outras dimensões para além da dimensão estritamente linguística, como questões socioculturais, afetivas e de aprendizado (QECR, 2001). Esse é um ponto importante ao se analisar a proficiência de alunos imigrantes ou refugiados, devido ao seu perfil heterogêneo. Por conta disso, a abordagem é orientada para a ação, pois considera “os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social [sic]” (QECR, 2001, p. 29). Isso quer dizer que o falante imigrante coloca em jogo uma série de outras estratégias no aprendizado da língua, além dos aspectos linguísticos, em que se tende a trabalhar a fonética e a estrutura da língua alijadas de situações concretas em que essas estruturas são requeridas e colocadas em uso.

Ao utilizar o novo idioma, de qualquer modo e para qualquer finalidade, o sujeito realiza, segundo o QECR (2001), atividades comunicativas da língua, que podem ocorrer de duas formas: através da interação entre falantes, em que “os participantes são, alternadamente, produtores e receptores” (QECR, 2001, p. 89); ou através do contato com discursos gravados ou textos impressos, caso em que os participantes são apenas receptores do conteúdo. Esses acontecimentos linguísticos podem ocorrer em quatro diferentes âmbitos, são eles: dizer, escrever, ler ou ouvir. Segundo o documento, a maioria das situações envolve mais de uma atividade e, a partir desse entendimento, é possível, por exemplo, desenvolver estratégias de ensino em cursos de PLAc.

Em vista do acima exposto, para se conjecturar sobre o nível de proficiência dos sujeitos desta pesquisa, parte-se do ponto de vista das autoras Grosso, Tavares e Tavares (2008, p. 09), ao afirmarem que a formação linguística elementar deve corresponder:

[...] a necessidades comunicativas imediatas bem concretas e considerar, de modo muito pertinente, uma visão da aprendizagem que não se limite a uma dimensão estritamente linguística, mas antes releve o uso da língua em contexto social, contemplando a realidade quotidianamente vivida pelos aprendentes, [...].

Dessa maneira, inicialmente, apresenta-se, na Tabela 1, um compilado dos descritores de referência mais significativos para este estudo, fornecidos pelo QECR (2001), para alunos de nível elementar, classificados em A1 e A2, ou seja, aprendizes que travam o primeiro contato com a língua e a cultura de acolhimento, sendo esse o perfil dos alunos que frequentam o Curso de Extensão ofertado pelo IFRS-Campus Bento Gonçalves.

Conhecer estes descritores, grosso modo, permite observar fatores como o conhecimento que os alunos já possuem da língua portuguesa e as dificuldades que apresentam ao se expressarem verbalmente, ou, mesmo, adaptá-los ou ampliá-los, respeitadas as peculiaridades dessa especialidade de ensino e de seus sujeitos, de modo a permitir ao educador traçar estratégias que se adequem à necessidade linguística dos imigrantes. Segue a Tabela 1, contendo os Descritores Gerais de acordo com o QECR (2001):

Campo	A1	A2
Fala-compreensão; interação e fluência	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas; produzir enunciados que satisfaçam necessidades concretas; apresentar informações pessoais; comunicar de forma simples, desde que o interlocutor o auxilie; e responder perguntas relacionadas às necessidades imediatas; entender instruções dadas de forma clara e pausada; produzir enunciados curtos com pausas; interagir, mas ocorrem repetições e correções; fazer apresentações básicas; cumprimentar e despedir-se.	É capaz de: compreender expressões de prioridade imediata e relacionadas a aspectos pessoais, comunicar tarefas simples e rotinas e descrever sua formação; entender o assunto da discussão ao falar com nativos; participar em breves diálogos, mas não o suficiente para manter uma conversa; discutir programações com os amigos; dar sua opinião sobre problemas práticos, desde que seja ajudado a formular, em discussões formais; tomar a palavra e de encerrar seu turno em uma conversa. Em sua fala, ocorrem pausas, repetições e reformulações ainda evidentes.
Vocabulário	Tem repertório básico de palavras, relacionadas a situações concretas e pessoais. É capaz de: responder sobre o local onde vive, o que possui, os assuntos que têm familiaridade e solicitar utilizando enunciados relacionados às necessidades imediatas; lidar com números, quantidades, custos e tempo.	Usa padrões frásicos e expressões memorizadas relacionadas ao dia a dia. É capaz de: utilizar formas de tratamento simples, cumprimentos, responder perguntas acerca do trabalho e de tempo livre, falar sobre o que fazer e aonde ir e como realizar tarefas; fazer transações em lojas, correios e bancos; utilizar transporte público e contratar viagens; perguntar o caminho e indicá-lo; fazer compras simples, indicando o que deseja, bem como pedir uma refeição.
Gramática	Possui poucas estruturas gramaticais em padrões memorizados. É capaz de ligar grupos de palavras com conectores como “e” ou “então”.	Usa estruturas simples, mas ainda comete erros sistemáticos, como troca de tempos verbais e de concordâncias. É capaz de ligar grupos de palavras com conectores como “e”, “mas” e “porque” e de adaptar expressões memorizadas, aumentando-as.
Pronúncia	A pronúncia pode ser entendida com dificuldade pelos falantes nativos,	Pronúncia suficientemente clara para ser compreendida, apesar do sotaque.
Adequação sociolinguística	É capaz de estabelecer contatos sociais básicos, utilizar palavras de saudação, de despedida e outras como <i>por favor</i> , <i>obrigado</i> , <i>desculpe(a)</i> .	É capaz de exprimir e reagir a funções elementares da língua, como responder pedidos, exprimir opiniões e atitudes; e de responder a convites, recusando-os ou aceitando-os. Utiliza expressões simples, mas eficazes.

TABELA 1- Descritores Gerais

Fonte: elaborado pelos autores a partir do QECR (2001, adaptado).

Em razão do escopo deste trabalho, para a realização da análise, verificou-se apenas a proficiência no aspecto da produção oral dos sujeitos pesquisados. A escolha justifica-se devido a ter-se em foco o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, em que se busca verificar se houve avanços linguísticos, culturais e interacionais em termos de interação discursiva, ao interagirem e se expressarem oralmente com falantes nativos, neste caso, os próprios pesquisadores. Para tanto, foram selecionados descritores a partir do QECR (2001), os quais contemplam alguns dos pontos de referências ligados à produção oral do idioma-alvo, conforme disposto na Tabela 2 a seguir:

Campo	A1	A2
Produção Oral Geral	É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.	É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das atividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.
Descrever uma experiência	É capaz de se descrever a si próprio, descrever o que faz e onde mora.	É capaz de: contar uma história ou de descrever algo, fazendo uma lista de tópicos; descrever aspectos do seu dia a dia: as pessoas, os lugares, uma experiência de trabalho ou de estudo; de fazer descrições elementares e curtas de acontecimentos e atividades; descrever planos e preparativos, hábitos e rotinas, atividades passadas e experiências pessoais; usar uma linguagem descritiva simples para fazer declarações breves acerca de objetos e do que lhe pertence, bem como fazer comparações; de explicar do que gosta ou do que não gosta em qualquer coisa; descrever sua família, as condições de vida, a sua formação, o seu trabalho atual ou mais recente; de descrever pessoas, lugares e coisas em termos simples.
Fluência na Oralidade	É capaz de produzir enunciados muito curtos, isolados e geralmente estereotipados, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras que lhe são menos familiares e para remediar problemas de comunicação.	É capaz de se fazer entender em intervenções breves, embora sejam evidentes as pausas, as reformulações e as falsas partidas; e de construir expressões sobre tópicos que lhe são familiares, com a vontade suficiente para efetuar trocas verbais curtas, apesar das hesitações e das falsas partidas serem muito evidentes.

TABELA 2 - Descritores de Produção Oral

Fonte: elaborado pelos autores a partir do QECR (2001, p. 91, 92 e 183 adaptado).

Nesta discussão, consideram-se os níveis A1 e A2 do QECR (2001) porque são orientados a falantes elementares de uma língua, ou seja, falantes que começam a internalizar o sistema linguístico, elaborando e reelaborando as estruturas, internalizando o léxico, a partir da interação com outros falantes nativos. Apresenta-se, a seguir, o relato do procedimento metodológico para, depois, tecer

algumas relações entre esses níveis elementares do QECR (2001) e o que pôde ser observado quanto à competência comunicativa de três alunos imigrantes que frequentaram o Curso de Extensão em Língua Portuguesa do IFRS.

3. Procedimento metodológico da pesquisa

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três imigrantes haitianos, através de encontros individuais com cada informante, com o objetivo de verificar a progressão da aprendizagem desses estudantes em língua portuguesa, após participarem por dois semestres do Curso de Extensão em Língua Portuguesa. Assim, primeiramente, foi realizado um diagnóstico inicial da proficiência dos alunos, que teve por base: (i) o relato da professora/pesquisadora², que na condição de regente de classe pode observar a competência inicial desses alunos em se comunicar em língua portuguesa; (ii) a observação acerca da interação comunicativa desses alunos no decorrer dos encontros, tanto com a professora/pesquisadora, como entre eles e os demais alunos da turma, a qual era composta por vinte e um estudantes haitianos; (iii) na análise de algumas das tarefas verbais, orais e escritas que os informantes realizaram no decorrer do Curso. Esse conjunto, depois de sistematizado, possibilitou o diagnóstico prévio das habilidades comunicativas dos alunos, que foram depois submetidos a entrevistas orais semiestruturadas.

Quanto às entrevistas, os encontros ocorreram no mês de novembro de 2019, nas dependências do IFRS, sendo os interrogatórios gravados e posteriormente transcritos³. Assim, constituíram-se em interações orais entre pesquisadores/documentadores e informantes, oportunidade da verificação de elementos linguísticos e culturais assimilados pelos alunos no decorrer do Curso. Os interrogatórios tiveram como ponto de partida o relato da trajetória de vida de cada aluno/entrevistado e algumas de suas vivências no Brasil. Para tanto, os informantes foram incentivados a falar da sua experiência em línguas, das rotas de chegada ao Brasil e ao Rio Grande do Sul, das interações sociais

² A avaliação inicial dos informantes ocorreu por observação direta (LAKATOS; MARCONI, 2001), já que uma das pesquisadoras é, também, a regente de classe das aulas de língua portuguesa ofertadas no Curso de Extensão do *Campus* Bento Gonçalves, atuando como professora no projeto desde 2018, sendo, ainda, Coordenadora do Projeto de Pesquisa em PLAc no referido *Campus*. Ainda, os demais pesquisadores também realizaram observação passiva ou não participante (*Ibid*, 2001), sendo o resultado dessas observações e anotações sistematizados no decorrer da pesquisa a fim de subsidiar a análise inicial da proficiência desses alunos.

³ Foram adotados alguns sinais para que as transcrições se tornassem mais claras e, ao mesmo tempo, mantivessem traços relevantes da oralidade dos informantes. Assim, nos excertos e fragmentos utilizados nas exemplificações, observou-se as normas de transcrição a seguir: (i) incompreensão de palavra ou segmento: (); (ii) hipótese do que se ouviu: (hipótese); (iii) Entoação enfática: Maiúsculas; (iv) Qualquer pausa: ...; (v) comentários descritivos do transcritor: ((minúsculas)) (KOCH, 2018, p. 82 a 84 - adaptado pelos autores). Ainda, empregou-se [...] para marcar a interrupção de transcrição, por não interferir na análise. Adotou-se, também, o asterisco (*) quando do trato de informações pessoais dos informantes, a fim de se manter o anonimato dos sujeitos.

com os brasileiros, da inserção no mundo do trabalho, do processo de aprendizagem da língua portuguesa e das impressões sobre o Curso de Extensão.

Destacam-se, primeiramente, algumas características desses informantes que são relevantes para a análise de sua proficiência linguística. De maneira geral, são adultos jovens, com escolaridade correspondente ao Ensino Médio, residentes no Brasil há menos de dois anos no momento da pesquisa e inseridos formalmente no mercado de trabalho: Informante 1 (I1): homem, 28 anos, residente no Brasil há um ano e meio, trabalha na área da construção civil; Informante 2 (I2): mulher, 31 anos, residente há um ano e onze meses no Brasil, auxiliar de produção em um frigorífico; Informante 3 (I3): homem, 33 anos, residente no Brasil há um ano e sete meses, auxiliar de produção em um frigorífico. Todos os entrevistados possuem um ou mais cursos técnico-profissionalizantes, como encanador(I1), secretariado e contabilidade (I2) e carpintaria (I3), realizados no Haiti. Além da língua materna (crioulo haitiano), dominam o francês, a outra língua oficial do Haiti, e possuem algum conhecimento do espanhol, adquirido por meio de cursos (I3) ou por terem residido por algum tempo na República Dominicana, país vizinho (I2). Nenhum dos informantes possuía conhecimento da língua portuguesa antes de emigrar para o Brasil. Informaram que saíram do país de origem com destino ao Brasil, indo diretamente para a cidade de Bento Gonçalves, no Estado do Rio Grande do Sul, onde já residiam alguns conhecidos e familiares.

Quanto à proficiência linguística dos sujeitos da pesquisa ao iniciarem o Curso de Extensão, no mês de agosto de 2018, notou-se que, de maneira geral, demonstravam dificuldades de compreensão e comunicação em português. Possuíam um vocabulário bastante restrito em língua portuguesa e não eram capazes de formular frases inteiras, apresentando dificuldades principalmente na construção sintática com o emprego de verbos. Em virtude disso, e com maior frequência no início do Curso, a docente realizava as explicações em francês ou espanhol, juntamente com o português, visto que alguns alunos (I2 e I3) tinham conhecimento do espanhol e o utilizavam na tentativa de estabelecer a interação. Ao longo do Curso, houve ampliação de vocabulário, aperfeiçoamento da construção sintática na elaboração de frases, emprego da conjugação verbal e uso de conectores nas orações. A partir do Módulo II, iniciado em março de 2019, os sujeitos já eram capazes de manter um diálogo sobre assuntos diversos relacionados a temas do cotidiano, avançando para a leitura e escrita de pequenos textos em língua portuguesa.

Realizadas as transcrições das falas de cada informante, procedeu-se às análises dos textos produzidos, comparando-os às Tabelas 1 e 2 do QECR (2001), respectivamente, “Descritores Gerais”, sendo estes: Fala-compreensão; Interação e fluência; e Adequação sociolinguística; e “Descritores de Produção Oral”, sendo estes: Produção oral geral; Descrever uma experiência; e Fluência na oralidade, tanto no nível A1, quanto no nível A2. Cabe esclarecer ainda que, por opção dos pesquisadores, a análise é construída em duas partes. A primeira, tendo como parâmetros o conjunto da Tabela 2, em que se apresentam os Descritores de Produção Oral, naquela ordem: (4.1) Produção oral geral; (4.2) Descrever uma experiência; e (4.3) Fluência na oralidade. Na segunda parte, constantes os itens da Tabela 1, são analisados os Descritores Gerais, inerentemente aos pontos: (4.4) Fala-compreensão; Interação e fluência; (4.5) Vocabulário, Gramática e Pronúncia, e (4.6) Adequação sociolinguística. A partir desse

conjunto, procurou-se verificar em que medida os alunos foram capazes de expressar o que era esperado naqueles descritores do QECR (2001), além de se pontuar outras ocorrências gerais dos seus modos de se expressar na língua portuguesa, relevantes a esta discussão. Assim, apresenta-se a seguir a análise dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com os imigrantes haitianos, como também nossa percepção sobre algumas das competências desenvolvidas por eles, e aquilo que podem ser consideradas falhas ou problemas no processo comunicativo (PRETI, 1999; KOCH, 2018).

4. Resultados e discussões

4.1. Produção oral geral

Relativamente à Produção oral geral, a expectativa no nível A1 é que o aluno seja capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares, e que, em A2, além de manter tais estruturas, a competência seja ampliada de forma a realizar a apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das atividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, com o emprego de séries curtas de expressões e de frases ligadas como em lista (QECR, 2001).

Verificou-se que os três informantes foram capazes de produzir tais composições. Assim, comentam sobre lugares, pessoas, trabalho, escolaridade e formação, como nos exemplos:

(I1): “meu nome é *”, “aqui no Brasil é melhor” e “estou operador da máquina da balança (balança) sabe?”;

(I2): “na Haiti...eu fazê (fiz) curso secretária” e “aqui no Brasil (Brasil) eu moro com...com... meu amingo (amigo) e aminga (amiga) também”;

(I3): “eu sô pai...sô um homem casado...eu tenho três meninas e eu...eu sô carpinteiro”.

Entretanto, além das estruturas simples, o que já era esperado, os sujeitos conseguiram produzir outros enunciados mais elaborados, tanto de um ponto de vista sintático, quanto do encadeamento semântico e pragmático, que enriqueceram seu discurso. O fato de os sujeitos entrevistados serem convidados a falarem de si e sobre suas experiências revela-se importante para a interação, já que os sujeitos ocupam seu lugar de fala em um espaço em que realmente são ouvidos, fato que não é uma constante para esses imigrantes na vida cotidiana. É o que se constata nos excertos a seguir:

(I1): “sabe, tem...problema politica (político) no Haiti e tem dificuldade pra tê trabalha...emprego...sabe...e...eu saí pla (pra) isso...pra tê trabalha (trabalho) tê uma vida melhó...mais tranquilidade...eu gosto disso”;

(I2): “meu trabalho eu gosto porque (porque)...eu apren...eu aprende (aprendo) coisa novo (nova) pra (pra) minha vida...porque...eu fazê (faço) inspeção mais (mas)...ah...eu não gosto porque (porque) eu trabalha (trabalho) de pé [...] meu jeulho (joelho)...meu braça (braço) dói”;

(I3): “eu vô fazê o curso...e chegano (chegando) aqui chego no curso...agora eu posso... agora eu posso...eu posso falá mas (mais) todo mundo me entende...[...] o curso é muito bom”.

Conforme pode-se perceber, os sujeitos utilizaram vocábulos e expressões que remetem a situações concretas de seu dia a dia, daquilo que lhes é familiar, abrangendo aqueles assuntos já previstos nos descritores de oralidade. Porém, além das estruturas gramaticais simples, geralmente com frases curtas e em ordem direta, compostas por sujeito, verbo e complemento, existem outras mais complexas, com emprego de orações coordenadas e subordinadas. Em algumas das falas destacadas, também se nota o uso de dêiticos, que situam o sujeito discursivo no tempo e no espaço, como nas locuções adverbiais ou advérbios de local, como “na Haiti” e “aqui”, ao se referirem ao local em que se encontravam no momento da entrevista.

Em relação a este descritor, alguns pontos podem ser destacados. Conforme consta no QECR (2001), havia uma indicação de que as frases/orações fossem formuladas como em uma lista, forma usual empregada, muitas vezes, por aprendentes que possuem pouco domínio da estrutura da língua, em especial, que ainda não se apropriaram de conectores e operadores que possam auxiliar na coesão e coerência do texto/discurso, sendo essa estrutura em lista a maneira que encontram para encadear a enunciação e progredirem textualmente. Contudo, nas transcrições analisadas, verifica-se que são poucas as situações em que isso ocorreu, grosso modo, como no trecho: “pra tê trabalha (trabalho) tê uma vida melhó (melhor)...mais tranquilidade” (I1). Nas outras intervenções, dos Informantes 2 e 3, pelo contrário, foi possível identificar a ocorrência de orações mais complexas, como nestas orações coordenadas: “tem...problema politica (política) no Haiti e tem dificuldade pra te trabalha”. Além disso, destaca-se a capacidade do Informante 3 em utilizar expressões mais elaboradas e menos frequentes em um discurso do dia a dia, como neste excerto: “posso dizer noventa por cence (cento) haitiano é fanatique (fanático) do Brasil”. Apesar de haver falhas na pronúncia e ausência da conjunção esperada “que”, há um esforço para produzir uma oração subordinada, que também conta com a construção de um parâmetro “noventa por cence (cento)”, com a ideia de que o entrevistador pudesse entender e dimensionar como o povo haitiano gosta do brasileiro e do futebol do Brasil.

Pode-se questionar, ainda, que implicações teria a formulação de uma oração subordinada para a aprendizagem de PLAc. Para refletir sobre esta questão, inicialmente, traz-se Moraes (1999), para quem a frase é a típica unidade de discurso em interações concretas, isto é, o que realmente se realiza entre interlocutores por atos de fala. Assim, a frase “apresenta-se aos nossos ouvidos como uma emissão de voz, delimitada por pausas e acompanhada de entoação específica” (MORAES, 1999, p. 174), sendo que o sistema da língua portuguesa, em sua organização, possibilita estruturas variadas. Dessa forma, uma frase pode ser constituída de uma simples interjeição a uma construção “complicada”, entendida esta como a “oração complexa [...] a que se dá o nome de período composto por

subordinação” (MORAES, 1999, p. 174-175). E segue a autora, ensinando que a oração, isto é, o tipo de frase construída em torno de um verbo, é uma estrutura que independe de situações de comunicação, apesar de estar suscetível às interferências da interlocução.

Infere-se de tal afirmação que a enunciação organizada em torno de um verbo, quando transcrita da fala, se desvestida das marcas da interação e dos elementos alheios à organização sintática, o que se encontraria seriam períodos normalmente estruturados por coordenação ou subordinação e, apesar das perdas daqueles elementos próprios da oralidade, que influem para com a informação global do enunciado, estaria preservado o conteúdo conceitual, que o falante emprega para referir o mundo, para externar o seu pensamento (MORAES, 1999).

Ainda, sobre a organização do discurso em torno dos verbos, Calvet (2002) descreve que um falante estrangeiro que não possua o domínio de uma língua, ao ser colocado em situação de interação com falantes de outras línguas, procura se comunicar e, para isso, faz uso de estruturas mais simples, o que está relacionado ao uso de línguas aproximativas, em que se teoriza sobre o emprego dessas estruturas como estratégia de se criar uma língua veicular. Em aulas de PLAC, tais construções podem ser percebidas no largo emprego do pronome de primeira pessoa mais verbo infinitivo, por exemplo, como em realizações como: “eu comprar”; “eu querer”; “eu fazer” (VIEIRA, 2019).

Assim, para o ensino de PLAC, é importante ter-se claro a forma como imigrantes organizam e estruturam seus discursos, e que a apropriação da estrutura da língua ocorre de forma gradativa, como sugere o QECR (2001). Compreender tais empregos, tanto daquelas formulações mais simples, quanto das mais complexas, como no caso das orações subordinadas, permite ao educador perceber como o aluno vem ou não, progressivamente, assimilando as estruturas do português; como as realiza na fala; quais são suas escolhas linguísticas; e se a forma que as utiliza é adequada. Por fim, conhecer o verbo e seu uso permitirá, conseqüentemente, a ampliação do léxico e a ampliação do campo conceitual do aluno.

4.2 Descrever uma experiência

Quanto ao descritor descrever uma experiência, espera-se que, em A1, o aprendente possa comentar sobre si próprio, sobre o que faz e sobre o local onde vive, e que, em A2, seja capaz de contar histórias ou descrever situações brevemente, como em uma lista de tópicos, abordando assuntos elementares, como aspectos de seu cotidiano, atividades, preparativos, hábitos e rotinas, e ainda dizer o que gosta ou que não gosta, atividades passadas e experiências pessoais. Para tanto, o descritor alude que seja utilizada linguagem descritiva e termos simples (QECR, 2001).

Verifica-se que todos os sujeitos foram capazes de descrever experiências e situações relacionadas à vida pessoal e profissional, e de narrar eventos sobre a sua vinda para o Brasil, sobre a sua família, sobre o que deixaram em seu país de origem e sobre suas expectativas futuras. Desse modo, mesmo que através de uma linguagem simples e, às vezes, com alguma dificuldade em pronunciar

certas palavras ou de empregar conectores/marcadores de modo mais abrangente, foram capazes de cumprir o esperado pelo descritor. Isso está presente, por exemplo, nas seguintes falas:

(I1): “meu trabalho...eu gosto porque (porque)...eu apren...eu aprende (aprendo) coisa novo (nova) pra (pra) minha vida [...]”;

(I2): “eu termino com a escolari...depois eu estudei contabilidade informatizada”;

(I3): “eu recebo pôco (pouco) e...têz (três) meninas pa (para) cuidá pa (para) mandá dinheiro pra elas...pa (para) mandá dinheiro lá tem que receber em reais né e mandá lá no...em dolá (dólar) americano... e (é) difícil...no (não) é a mesma coisá (coisa)”.

Observa-se, por vezes, que há uma certa dificuldade dos informantes (I) pronunciarem determinadas palavras afetas ao campo semântico trabalho/profissão, precisando, em algum momento, da intervenção do entrevistador/documentador (Doc) para que a comunicação continue fluída. É o que se verifica nos excertos: “eu trabalha lá no concretos sabe [...] [Doc: qual é o produto?] ...ele fazê bloco, laje, meio fio” (I1); e “como dizê (diz) espelha (espera) contebei... também [Doc: Contabilidade?] sim” (I2). Tais falhas, mais do que uma simples pausa, parecem ocorrer, talvez, por algumas expressões ainda não fazerem parte do vocabulário rotineiro, comumente empregado pelo informante em conversas de seu cotidiano.

Dos relatos dos sujeitos, destaca-se ainda a experiência de situações de preconceito vivenciadas⁴, muitas delas, de cunho racista ou discriminatório, verbalizadas nas três entrevistas. Nas narrações, os informantes utilizaram diferentes recursos de comunicação para expor essas vivências, dos quais são exemplos os excertos a seguir:

(I1): “tem bastante as pessoa...que é muito racista sabe ele no (não) que (quer) ajuda (ajudar)...as pessoa que tá...preto sabe? e...é isso que acontece [...] quando tu tá no onubusa (ônibus) e no que sentá...perto de ti”;

(I2): “tem muito blasileilo (brasileiro) que no gostalia (gostaria) de vive (viver) com nós porque (porque) são pode dizê tem um problema de...como dizê...raciss...racismo” (I2).

(I3): “eu nunca uso porque...eu não me sinto...eu disque (?)...nas praças eu vi só brasileiros nunca vi...eu não...eu não quero fala assim...pa (para) vocês não pensa que eu sô...tipo...racismo (racista) e...quando eu...uma vez...eu me lembro que eu...que eu diz...ah... vô na praça fazê...treinamento...pouquinho...chegô (chego) na praça é todo brasileiro e no (não) tem ninguém do meu cor e é tudo blanquinho (branquinho) eu digo ai meu Deus...e eu fica (fico) com vergonha”, ao falar sobre a utilização dos espaços públicos da cidade.

⁴ Os relatos de preconceito racial vivenciados por imigrantes haitianos no município de Bento Gonçalves são frequentes também durante as aulas do Curso de Extensão e revelam uma sociedade que ainda precisa ser educada para as diferenças. Trata-se de uma questão de extrema relevância, que merece ser abordada em outras investigações, já que, por não constituir o foco deste estudo, não pôde ser aprofundada.

Tomando como exemplo esses segmentos, fica evidente no processamento do texto que há pausas, hesitações e reformulações, próprios da oralidade da língua, sendo necessárias, algumas vezes, a intervenção do entrevistador. Contudo, ao contrário do que prevê o descritor em ambos os níveis de uma interação mais truncada, isto é, em que sejam necessárias intervenções frequentes do interlocutor nativo para auxiliar o informante, ou para esclarecer o que quis dizer, ou para auxiliá-lo na manutenção do diálogo, verifica-se que os sujeitos, em grande parte, formularam seus enunciados de modo autônomo e estruturado. Assim, foram capazes de reter seu turno de conversação, de elaborar, além de frases curtas e simples, períodos complexos e até de utilizar outros recursos de narrativa, como o discurso reportado, que ocorre quando o falante reproduz um segmento textual que havia sido dito no momento do acontecimento relatado, o que pode ser visualizado no fragmento a seguir: “*eu digo ai meu Deus*”(I3).

4.3 Fluência na oralidade

Quanto ao descritor Fluência na oralidade, conforme previsto pelo QEQR (2001), no nível A1, espera-se que o aprendente seja capaz de produzir enunciados muito curtos, isolados e, muitas vezes, de forma estereotipada. Pausas e hesitações são frequentes para procurar vocábulos ou articular palavras que são menos utilizadas ou familiares. Já no nível A2, o falante deve ser capaz de se fazer entender em intervenções breves, mesmo que sejam evidentes as pausas, falsas partidas e reformulações. Conjectura-se que seja capaz de falar sobre tópicos familiares com segurança para fazer trocas verbais breves.

Sobre este descritor, os sujeitos da pesquisa foram capazes de se comunicar com fluência e clareza. Quanto à emissão em estruturas curtas, estas já são uma característica do discurso oral face a face, o que não pode ser considerado como característica particular do falar desses informantes e, pelo contrário, existem emissões com estruturas mais complexas; havia ainda o indicativo de construções discursivas com formas isoladas, essas foram pouco observadas. Ainda se mostraram fluentes em sustentar ou ceder o turno de conversação⁵, interagindo a todo o momento com os pesquisadores.

Evidentemente, como já observado, ocorrem pausas e reformulações nos discursos dos três informantes, todavia não na intensidade e regularidade que é prevista pelo QEQR (2001). As dificuldades parecem estar mais associadas à falta de um repertório vocabular mais amplo, o que reflete em um maior tempo para o processamento discursivo visando encontrar expressão mais apropriada. Verifica-se, também, a dificuldade em articularem foneticamente determinados sons da língua, o que reflete, às vezes, em maior obstáculo à compreensão do ouvinte, o que geralmente é suprido na interação face a face por um pedido de esclarecimento ao locutor, que emprega estratégias de reformulação por inserção heterocondicionada (KOCH, 2018).

⁵ Sobre “turno conversacional” ver Preti (1999) e Koch (2018).

Conforme Koch (2018), as inserções, que podem variar em extensão, tratam-se de segmentos discursivos que provocam uma espécie de suspensão temporária no tópico em curso, favorecendo a interação entre os falantes a fim de promover uma ação relevante como: possibilitar uma explicação; ilustrar um fato; atenuar uma crítica; manifestar ressalvas; introduzir avaliação ou atitudes dos atores discursivos, dentre outras. A autora segue explicando que em uma inserção heterocondicionada, aquela que não é promovida espontaneamente pelo locutor, este ao desenvolver o turno de fala é interrompido pelo seu interlocutor que, assaltando o turno, faz um questionamento. Isso obriga o locutor a interromper-se e responder ao interveniente. Assim, se após a interrupção o locutor retomar o fio discursivo, ter-se-á uma inserção heterocondicionada. Tal situação acontece no excerto a seguir: I2: “[...] meu namoladô mola Chilhe...Ele no qué vir aqui polque ele dizê...o salário do Brasil é muito barato...”; (Doc): “muito baixo”; I2: “sim ((risos))...muito baixo...porque depois ele...trabalha...ahm...sentado, com administrativa...ahm...em Chile...aqui ele no (não) podi...”.

Nesse exemplo, a informante emprega o termo “barato” para se referir aos valores do salário, neste momento há uma correção provocada pelo interlocutor, que demonstra estranheza diante da expressão empregada, verbalizando “muito baixo”, a informante acaba por interromper o fluxo, respondendo ao interlocutor “sim”, com a repetição da estrutura sugerida. Logo, na sequência, retoma prontamente o fio discursivo a respeito do tópico, tal ocorrência evidencia uma inserção heterocondicionada.

Para conseguirem comunicar o desejado, como já observado, os sujeitos da pesquisa utilizaram com propriedade recursos da língua oral. Nesse sentido, há trocas lexicais para correção ou para reformulação de enunciados, que surgem com o intuito de corrigir o vocábulo anterior, como acontece em: “ele me dizê...ele me pêdi” (pede) (I1). Também há pausas para procura da palavra desejada, seja através de expressões verbais lexicalizadas como “sabe” e “né”, ou pela repetição de termos ou segmentos como de pronomes: “eu...eu”, “ele...ele”, ou por elementos verbais não lexicalizados como “ah, ahh, uh”. Também há falsas partidas, o que pode ser visualizado no excerto: “eu chegue...ah...o trabalho...eu começa às cinco holas (horas)” (I2), em que há, no segmento, duas falsas partidas: “eu chego” e “o trabalho”, antes da construção da frase final, porém sem ocorrer ruptura semântica.

Nas construções do Informante 3, fica evidente o uso de repetições como estratégia de formulação textual, recurso que ele emprega para evolução do que quer comunicar, algumas vezes com caráter de correção, outras como reforço do que foi dito anteriormente, como no exemplo: “lá no Haiti tá difícil...é muito difícil lá.” (I3). Observa-se que suas intervenções, comparativamente com aquelas dos outros dois entrevistados, muitas vezes, foram sintática e semanticamente mais elaboradas, sendo que algumas construções apresentaram uma riqueza de detalhes, o que lhe confere maior argumentatividade, além de uma expansão do vocabulário para além de palavras mais básicas do léxico utilizadas no dia a dia, ou seja, marcas de um discurso com características diferenciadas, como pode ser visto em: “o soldado brasileiro (brasileiro) foi lá ajuda nos (nós) porque tinha tipo uma guerra lá...que...uma guerra civil...” (I3), em que se nota a coordenação entre as duas primeiras orações e o emprego da conjunção “que”, que apesar de marcar uma incompletude sintática, serve para (I3) reter o turno, esboçando na sequência uma declaração explicativa, importante para o contexto informacional que pretende expor ao explicar o tipo de conflito que ocorria em seu país de origem.

Os três sujeitos da pesquisa, em suma, foram capazes de se fazer entender seja em intervenções breves ou mesmo em interações mais longas, as quais exigiram formulações mais detalhadas sobre os diversos assuntos tematizados.

Para além do que consta na tabela dos descritores de Produção Oral Geral do QEER (2001), há outros aspectos relevantes observados nas falas dos sujeitos da pesquisa que merecem ser destacados, pois se configuram como um registro de como os imigrantes estão se apropriando do sistema da língua e colocando-a em uso, ou seja, como certas condições de produção específicas da língua falada são empregadas.

É o que se pode destacar em determinadas marcas linguísticas presentes nestas manifestações, primeiro, do Informante 1, trata-se da inserção, com frequência, do elemento linguístico lexicalizado “sabe”: “eu trabalha (trabalho) lá no concretos sabe...estou operador da máquina da balança (balança) sabe”(I1). O uso desse termo, como *marcador interacional* ou *marcador conversacional*, pode indicar uma estratégia de como o interlocutor organiza o texto. Assim, dentre os empregos reportados na literatura, pode estar relacionado à tentativa do falante verificar se seu interlocutor foi capaz de entender a que objeto no mundo a fala foi relacionada; ou testar a prontidão do ouvinte; ou como aprovação discursiva; ou como uma forma de alternar a unidade tópica; ou como passagem do turno conversacional (URBANO, 1999). No caso específico, observa-se que o Informante 1 o emprega tanto em posição inicial, quanto em posição final, aparentemente, como uma forma de buscar concordância, engajamento do ouvinte ao seu discurso. Já o Informante 3 utiliza a palavra “tipo”, termo esvaziado de sentido, porém com amplo emprego discursivo por falantes nativos, podendo ocorrer como um indicador, ou seja, um traço linguístico que ocorre de forma automática, associado, geralmente, a variáveis sociais como idade, sexo, região, mas sem variação estilística (LABOV, 2006), em especial, muito produtiva na fala de jovens-adultos. É o que se verifica em: “o soldado foi lá ajuda nos (nós) porque tinha **tipo** uma guerra” e “eu não...eu quero falá assim...pa (para) vocês não pensá que eu sô...**tipo**... racismo (racista)” (I3). Isso pode indicar que ele já foi capaz de adquirir aspectos da comunicação de nativos com quem tem contato.

O Informante 2, por sua vez, acrescentou em sua fala diferentes entonações para que o interlocutor pudesse compreender de forma mais clara o que realmente era enunciado, típico marcador discursivo de natureza prosódica. Assim, ao relatar um acontecimento do seu trabalho, o sujeito diz “o haitiano NAU (não)”, sendo a última palavra pronunciada com volume mais alto, em uma tonicidade parecida com a que um nativo o faria, ao falar uma frase com sentido semelhante, isto é, com a intenção de dar ênfase a determinado ponto de seu discurso, principalmente, ao indicar contrariedade.

Os próximos parágrafos são reservados à análise dos descritores da Tabela 1, Descritores Gerais do QEER (2001).

4.4 Fala-compreensão, interação e fluência

Neste descritor, no nível A1, espera-se que o aprendiz seja capaz de formular enunciados que satisfaçam necessidades concretas, comunicar de forma simples com a ajuda do seu interlocutor, entender instruções dadas de forma clara e pausada, apresentar-se, cumprimentar e despedir-se. Já no nível A2, é esperado que o sujeito seja capaz de compreender expressões de prioridade imediata e relacionada a aspectos pessoais, de entender o assunto da discussão, de participar em breves diálogos, mas não o suficiente para manter uma conversa. Em seu discurso, ocorrem pausas e reformulações, mas é capaz de encerrar e tomar o turno da conversa.

Em relação a isso, os sujeitos entrevistados foram capazes de interagir e responder às perguntas feitas pelo entrevistador, iniciar e encerrar seu turno de fala, bem como construir diálogos e breves conversas, é o que se pode verificar nos diálogos a seguir, entre os informantes (I) desta pesquisa e os pesquisadores/documentadores (Doc): Doc: “é uma empresa?”; I1: “sim é uma empresa”; Doc: “e assim tu gosta do teu trabalho?”; I2: “meu trabalho?”; Doc: “é”; I2: “eu gosto porque...eu aplen...eu aplende (aprendo) coisa novo (nova) pla (pra) minha vida [...]”; e Doc: “quanto tempo tu tá no Brasil?”; I3: “uma anô...um anô e sête meses”. Já o Informante 2, além de responder às perguntas, mostrou interesse em interagir com o entrevistador, fazendo perguntas, como em: I2: “você gosta banana fruta?” Doc: “eu, a banana fruta, isso. Gosto de comer banana assim natural. Mas sei que vocês fazem pratos...”.

Com o Informante 1, conforme prevê o descritor, os entrevistadores precisaram repetir perguntas, reformulá-las ou acrescentar informações, para que alguns questionamentos pudessem ser compreendidos. É o que se observa neste diálogo: Doc: “e quantos anos tu tens?”; I1: “aqui no Brasil?”; Doc: “não de idade”; I1: “vinte e oito”. Já com os Informantes 2 e 3, foram feitas, para auxiliá-los, um número menor de intervenções, o que refletiu em uma maior clareza e fluidez da comunicação.

Ao final das entrevistas, os três sujeitos foram capazes de se despedir, empregando diferentes marcadores de cordialidade, como nestes diálogos respectivamente: I1: “obrigado”; Doc: “eu que te agradeço, valeu”; I1: “de nada boa noite”; e I3: “muito obrigado”; Doc: “tá bom *? Eu que te agradeço [...]”; I3: “tchau”.

4.5. Vocabulário, Gramática e Pronúncia

Quanto ao Vocabulário, prevê o QECR (2001) que, no nível A1, o emprego esteja relacionado a termos básicos da língua, aplicados a situações concretas e pessoais do falante, que os utilizará para falar sobre onde vive, sobre o que possui, sobre assuntos familiares e sobre suas necessidades imediatas. É capaz, também, de utilizar números, quantidades, custos e tempo. No nível A2, espera-se que o aluno tenha ampliado seu léxico de forma a saber responder perguntas sobre trabalho, tempo livre, dizer sobre aonde vai ir e o que vai fazer; realizar compras e tarefas e perguntar o caminho. Para

isso, utiliza padrões frásicos e expressões memorizadas relacionadas ao dia a dia, além de formas de tratamento e expressões de cordialidade.

Os três sujeitos da pesquisa foram capazes de falar sobre os temas indicados pelos descritores em ambos os níveis. Percebe-se que os informantes, em diferente medida, já demonstram a ampliação do léxico para além do esperado emprego de palavras básicas, porque apresentam em sua produção outras mais especializadas, isto é, existe um esforço para diversificar o emprego de vocábulos, o que reflete no uso, por exemplo, de termos próprios à determinada atividade técnica ou profissão; e também é constante a busca pela substituição de palavras por sinônimos. Isso é o que se verifica no emprego de expressões como: “transição”, “guerra civil”, “parágrafe (parágrafo)”, “noventa por cence (cento)”, “contabilidade informatizada” e “operador da máquina da balança (balança)”, o que demonstra o emprego de um vocabulário mais diversificado.

Sobre como empregam o léxico da língua, constatou-se, por vezes, o uso inadequado de palavras de classes gramaticais distintas, utilizadas em função diversa à esperada na oração, o que lhes confere agramaticalidade, embora compreensíveis ao ouvinte. Geralmente, trata-se do emprego de expressões que possuem o mesmo radical e grupo semântico, como em: “tem pessoa que é muito *racismo”, em que o substantivo “racismo” é utilizado no lugar do adjetivo “racista”, quando na oração seria esperado o emprego deste adjetivo para ocupar a posição de predicativo do sujeito. Porém, apesar dessa inadequação quanto à seleção da palavra, note-se a complexidade da estrutura produzida por este sujeito, que com certeza foge àquela estrutura simples prevista pelo QEER (2001).

Outra observação refere-se a alguns termos empregados pelos sujeitos da pesquisa que podem referir o fenômeno da interferência entre línguas, que, para Calvet (2002), trata-se de um remanejamento de estruturas resultante da introdução de elementos estrangeiros em campos estruturados da língua, como o fonológico, o morfológico e o sintático. Conforme o autor, isso pode acarretar “uso agramatical ou inadequado de formas linguísticas” (CALVET, 2002, p. 33).

Para Martins (2003), é necessário que se tenha clara a verificação da interferência para identificar em que nível da gramática ocorre e, a partir daí, realizarem-se atividades pedagógicas corretivas. Por outro lado, afirma que os empréstimos linguísticos podem atuar na expansão do léxico da língua, o que seria positivo ao se incorporar experiências pessoais e sociais da língua/cultura de origem a outro idioma (MARTINS, 2003). Esse fenômeno da interferência é o que ocorre, por exemplo, com o emprego do termo “fanatique”, ao invés de “fanático”, cuja pronúncia e grafia são semelhantes à palavra francesa, língua de escolarização dos alunos haitianos. Ainda, ao utilizarem os advérbios “sim” e “não”, os sujeitos da pesquisa produzem, respectivamente, “si” e “no” com significante frequência. Isso pode ocorrer por dois motivos distintos: o primeiro está relacionado a uma interferência do espanhol, língua também conhecida pelos informantes (I2 e I3); o segundo, pode estar relacionado à dificuldade que esses alunos, aprendentes do português, demonstraram ter ao produzir sons nasais, principalmente em palavras terminadas em ditongo nasal /ão/ e /ões/. Nota-se, ainda, que a forma desses informantes pronunciarem determinadas palavras do português indica uma acentuação prosódica, muitas vezes, em sílabas diversas à pronúncia de um falante nativo, o

que talvez decorra também da interferência entre línguas, devendo esta constatação preliminar ser mais bem explorada em estudo futuro.

Quanto ao descritor Gramática, no nível A1, o QECR (2001) prevê que o estudante do idioma possua conhecimento de poucas estruturas gramaticais e que produza frases em padrões memorizados. Alude-se, ainda, que será capaz de relacionar essas estruturas e orações com poucos conectores como “e” ou “então”. O nível A2 propõe que o aluno saiba adaptar as estruturas gramaticais desenvolvidas em A1, ampliando-as. São previstos, também, erros sistemáticos, como os de concordância e regência, e postula que os conectores utilizados por aprendentes de A2 sejam: “e”, “mas” e “porque” (QECR, 2001).

A partir dos enunciados produzidos pelos entrevistados, nota-se que grande parte estão na ordem canônica da língua portuguesa, isto é, ordem direta com: Sujeito + Verbo + Complementos. Outra estrutura muito produtiva trata-se da construção com pronome sujeito + verbo infinitivo: “eu fazer”, “eu comprar”. Como previsto, algumas dessas estruturas são simples, e muitas caracterizam-se por formas já cristalizadas, como estas que empregam para se apresentar: “meu nome é *” ou “eu sou pai”, o que seguiria o convencionado pelo descritor de frases estereotipadas, como em: “eu sou...”, com pronome sujeito e verbo ser. Contudo, diferentemente do esperado, a maioria das produções frasais dos sujeitos da pesquisa são constituídas principalmente por períodos compostos por coordenação e, até mesmo, por subordinação, como se verifica nos excertos a seguir: “e... eu saí pra (pra) isso...pra tê trabalha (trabalho)...tê (ter) uma vida melhó (melhor)” (I1); ou em: “tem pessoa que é muito *racismo” (I3), exemplo já trazido anteriormente que demonstra como esses aprendizes da língua portuguesa já começam a assimilar estruturas linguísticas mais complexas, ou seja, aquelas com emprego do pronome relativo “que”.

Para criar esses períodos, os sujeitos utilizaram diferentes conectores/marcadores, além daqueles sugeridos pelo QECR (2001). Dentre os previstos, verificou-se que o Informante 1 utiliza largamente o “e”, como nas seguintes estruturas coordenadas: “sabe tem... problema politica (política) no Haiti e tem dificuldade pra te trabalha emprego sabe e... eu saí **plá** (pra) isso **pra** tê trabalha...tê uma vida melhó”, mas inclui em sua fala outros, não previstos para os níveis A1 e A2 do QECR (2001), como “por isso” e “para” com função de indicar finalidade; para estabelecer noção de progressão temática, utiliza os advérbios “quando” e “depois”, é o que se observa em: “é **por isso** que eu compro um carro”, “fechô a escola e **depois** foi lá na escola tenica (técnica) sabe [...] **pla** aplendê (aprender) encanador” e “**quando** (tenho) tempo... jogá (jogo) o *Playstation*”(I1). Já os Informantes 2 e 3 incluíram em suas falas conectores/marcadores e indicadores de progressão temática como “então”, “porque” e “mas”, além dos utilizados pelo Informante 1. Esses vocábulos estão em negrito nestes segmentos: “meu trabalho eu gosto **polque** (porque)... eu alen... eu aplende (aprendo) coisa novo (nova) pla (para) minha vida **porque**... eu fazê inspeção **mais** (mas)... ah... eu não gosto polque (porque) eu trabalha (trabalho) de pé” (I2); e “eu vem (vim) aqui... **polque** (porque) lá no Haiti... tá difícil é muito difícil lá”, “eu gosto lê **mas** eu não teo (tenho) jornal **mas** eu teo (tenho) alguns livros que a professora me deu que tá em casa”, e “não tem ninguém que se mête (mete) lá... **então** desdi (desde) esse momentu eu tava lá eu vi... eu... eu já vi o brasileiro” (I3).

O uso dos encadeadores/marcadores supracitados: preposições, conjunções e advérbios [mas, porque, de, mas, pra, e, depois etc] possibilitam o encadeamento e a progressão discursiva, além de conferirem maior clareza ao texto, o que traduz, grosso modo, a expansão do vocabulário desses estudantes imigrantes.

Quanto às falhas sistemáticas já previstas pelo descritor, observa-se nas falas dos sujeitos problemas de conjugação, tanto de tempo quanto de pessoa, de concordância e de regência. Dessa maneira, com frequência, há uso do verbo na terceira pessoa do singular e sujeito “eu”, como “eu canta um pouco bem sabe” (I1); além de trocas de tempos verbais como em: “eu vem aqui”, em que o verbo está empregado no presente, mas a ação referida foi concluída no passado. É importante ressaltar que isso não acontece em todos os verbos, sendo alguns conjugados de maneira apropriada. Nota-se, ainda, que o Informante 1 comumente troca o verbo “ser” por “estar”, como ao produzir “eu estou haitiano” ao invés de “eu sou haitiano”, o que pode decorrer, talvez, pela influência da língua francesa, que possui a mesma representação fonética/ortográfica (*être*) para os dois verbos. Também há problemas de concordância nominal, como em “as pessoa” (I1), e de regência verbal, como “eu gosto frango” (I2), em que a preposição “de” foi suprimida. Apesar de tais estruturas soarem estranhas para os nativos, não afetam a compreensão dos enunciados construídos pelos entrevistados.

Em relação à Pronúncia, no nível A1 é estabelecido que os falantes nativos entendam suas falas com dificuldade. No nível A2, o sujeito tem pronúncia clara para ser entendido, apesar de seu sotaque carregado (QECR, 2001). Todos os sujeitos da pesquisa apresentaram sotaque, mas a sua pronúncia, geralmente, pôde ser entendida com facilidade pelos entrevistadores.

Outra característica comum à fala dos três sujeitos diz respeito à emissão do /r/. Há ocorrências de troca do fonema /r/ por /l/, como em: “aplende”, “quelo”, “tbalho” e “blasileiro” e apagamento do som, como em: “tansição” e “basileiro”. Cabe ressaltar, entretanto, que apesar de essa variação ser produtiva nas amostras, tanto na substituição do /l/ pelo /r/, quanto do apagamento do /r/ final em infinitivos, também existem, nestes discursos, o emprego da variedade culta, em que produzem adequadamente essas mesmas palavras, ou seja, na fala de um mesmo informante encontram-se tanto as formas variantes “tbalho”, quanto “trabalho”, “basileiro”, quanto “brasileiro”. De acordo com Stein (2011), quando um fonema da língua adicional não faz parte dos sons da língua materna, ocorre um procedimento intuitivo que consiste na substituição do som da língua adicional por um da língua materna que tenha características semelhantes. O autor cita como exemplo a troca do *tap* alveolar pela consoante líquida alveolar, que é a mesma ocorrência encontrada nos enunciados orais dos entrevistados. Além disso, os casos de lambdacismo, nome que se dá à troca do /r/ pelo /l/, também podem ser causados pela “complexidade articulatória dos segmentos róticos, e especificamente, do *tap* alveolar” (STEIN, 2011, p. 61). Outro recurso que cobre a dificuldade de produzir tal fonema é a supressão deste som, situação em que os entrevistados produzem “tbalho”. Ainda de acordo com o autor, a dificuldade de realização deste fonema é comum tanto para crianças que estão desenvolvendo a língua enquanto língua materna, quanto para estrangeiros que estão aprendendo o Português, já que esse é um dos últimos fonemas a serem desenvolvidos.

Quanto ao apagamento final do /r/ em infinitivos, como em “ficá” (ficar), “deixa” (deixar), “fazê” (fazer), percebe-se que esse fenômeno em português brasileiro é cada vez mais produtivo na língua oral, inclusive com ocorrência na variedade escrita. Neste caso, o apagamento do fonema /r/ final pode indicar o princípio da difusão lexical, que se trata de uma das hipóteses de progressão da língua por meio da variação/mudança de palavras, em que existe gradualmente alteração em itens, no caso, alteração de um item lexical, pois a mudança se verifica nas formas infinitivas. A troca da forma linguística para uma nova forma é uma transição que ocorre gradualmente na língua, sendo esse o caso dos infinitivos aqui relatados.

Essa variação já foi demonstrada em pesquisas empíricas (SIMÕES, 2006; COELHO *et al.*, 2018), que atestam o processo de mudança na articulação oral com o apagamento do fonema /r/ por falantes do português do Brasil, o que reforça que os estudantes imigrantes assimilam essas construções através do contato com falantes nativos. Verifica-se, ainda, nas falas dos Informantes 1 e 2 a troca de sílabas tônicas, principalmente em palavras proparoxítonas. Isso também ocorre com o Informante 3, mas são poucas as ocorrências. Alguns exemplos podem ser “poliTica” e “tecNica” ao invés de “poLítica” e “TÉcnica”, podendo indicar a interferência da língua francesa na portuguesa. Há troca com palavras menores, como “PAis” ao invés de “paÍS”, mas isso não é encontrado com frequência nos relatos. Como já mencionado, a acentuação prosódica de palavras do português por aprendizes do PLAc merece análise mais apurada, que será objeto de investigação futura.

4.6 Adequação sociolinguística

Neste descritor, alude-se o emprego de condicionantes socioculturais que podem influenciar o uso da/na língua, para tanto, no nível A1, o aluno deve ser capaz de estabelecer contatos sociais básicos e utilizar palavras de cortesia como: por favor, obrigado e desculpe(a). No nível A2, é proposto que o aprendente seja capaz de reagir a funções elementares da língua, como responder pedidos e expressar opinião e atitudes; e de responder a convites, recusando-os ou aceitando-os (QECCR, 2001).

Como argumenta Vieira (2019), a competência sociolinguística discute as condições socioculturais de emprego da língua, e envolve os conhecimentos que se tem de determinada sociedade ou cultura. Dessa maneira, para o autor, essa competência exerce forte influência nos estudos linguísticos, seja entre os indivíduos de um mesmo grupo, seja entre culturas distintas, embora, muitas vezes, não se tenha, pelo falante, consciência dessas implicações. Para o ensino e a aprendizagem de PLAc, falar-se em adequação sociolinguística é entender como essa competência se manifesta na língua, em especial, ao se entender a vida cotidiana das comunidades de acolhimento, seus hábitos e costumes.

Na língua, por exemplo, essa adequação pode estar relacionada ao emprego de variantes em uma determinada região; no emprego e compreensão de estruturas fixas ou cristalizadas, como as metáforas, ou como conteúdos que dependam do contexto social. Dessa maneira, não observar os critérios de adequação sociolinguística pode levar a falhas de comunicação. Guastalegnanne (2003)

corroborar esse entendimento ao afirmar que muito do que é realizado em atos de fala está associado ao conteúdo cultural, e que ensinar língua é também ensinar os componentes socioculturais na língua e na cultura alvo.

Diante ao exposto, os três sujeitos da pesquisa demonstraram estar desenvolvendo capacidades socioculturais, atendendo ao que é previsto neste descritor, logo, foram capazes de estabelecer contatos sociais básicos com os pesquisadores, de responder a saudações e utilizar termos de cordialidade como “obrigado” e “de nada”, como já demonstrado no item 4.4. Além disso, muitas de suas verbalizações indicam como este componente é integrado a sua forma de agir e relacionar-se em suas interações linguísticas e sociais diárias. Verifica-se, ainda, que nos seus discursos prevalece o emprego de uma linguagem mais coloquial e informal. O Informante 1 apresentou maior dificuldade para entender a língua oral mais monitorada, relativamente no que tange ao uso da conjugação verbal da segunda pessoa, o que é exemplificado no diálogo: Doc: “e quando é que tu vieste pro Brasil?”; I1: “como?”; Doc: “quando tu vieste pro Brasil?... do Haiti... pra cá?”; I1: “oh, ahn...”; Doc: “quando, qual é o ano?”; I1: “ahm... um mês e.. um.. uma e meia”; Doc: “mas o ano que tu vieste pra cá? Foi 2010, foi no ano passado...”; I1: “e...”; Doc: “quando que tu chegou aqui no Brasil”; I1: “e... 2018”.

Como exemplificado, apenas quando a pergunta foi reformulada com o pronome “tu” e o verbo conjugado com a terceira pessoa do singular é que o aluno conseguiu entender e pôde responder. Essa característica também é encontrada nas construções orais do Informante 3, que utiliza esta conjugação em terceira pessoa, com pronome pessoal de segunda pessoa, em sua fala: “só que lá é difícil se tu não tem padrinho” (I3). Essa estrutura é muito produtiva na variedade linguística da região Sul brasileira, o que demonstra que a produção oral do sujeito já recebe influência do falar dessa região, própria ao linguajar das pessoas com quem interage na comunidade de fala. A variante regional também aparece em sua fala através do uso de outras expressões do vocabulário gaúcho, como por exemplo em: “a minha mulhé (mulher) ainda... ela é gaúcha... ela toma muito mate” (I3), ao mencionar “mate” (chimarrão), bebida típica do Rio Grande do Sul.

Por fim, chama atenção o emprego da expressão “padrinho” pelo Informante 3, encontrado no excerto: “só que lá é difícil se tu não tem padrinho”, ao se referir a alguém que pudesse ajudá-lo a encontrar um trabalho. Tal emprego mais especializado do termo pode ocorrer apenas se ambos os interlocutores entendem o sentido que é dado ao uso da expressão em um contexto particular, já que o significado mais comum remeteria a “pessoa com afinidade a determinado grupo familiar do qual recebe a incumbência do batismo”, para outros empregos menos especializados como “testemunha” ou “protetor”. Assim, o estudante imigrante soube utilizar a palavra em um contexto diferente, e isso evidencia a importância do componente de adequação sociolinguística para a interação comunicativa desses falantes.

5. Considerações finais

Após a realização da pesquisa, cujo objetivo foi prospectar a proficiência linguística de alunos egressos do Curso de Extensão Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados do IFRS – *Campus Bento Gonçalves*, é possível afirmar que os sujeitos da pesquisa apresentaram progressão na aprendizagem da Língua Portuguesa, já que, de forma geral, cumpriram e, muitas vezes, superaram o proposto pelos descritores do nível A1 e A2 do QECR (2001), em termos de produção oral. Tais descritores, adaptados pelos pesquisadores, serviram como parâmetro para se observar como alunos imigrantes e refugiados aprendem e apreendem a língua portuguesa, como também para se pensar a efetividade do ensino de PLAC.

Para tanto, nas entrevistas, buscou-se aproximar os conteúdos abordados ao longo do Curso, relacionados às práticas de interação social, envolvendo a língua e a cultura local, a partir de questões referentes a aspectos da vida pessoal e profissional dos sujeitos, como trabalho e família, processo migratório, espaços públicos frequentados pelos alunos, entre outros. Para falar sobre esses assuntos, os sujeitos fizeram uso de diferentes recursos discursivos que enriqueceram sua produção oral. Após, realizou-se a análise dessas produções comparativamente a alguns dos descritores de oralidade de A1 e A2 do QECR (2001) apresentados neste artigo, além de outras constatações a respeito do modo desses sujeitos se expressarem na língua portuguesa.

Desse conjunto, é possível inferir que os três informantes estão desenvolvendo a gramática da língua portuguesa. Percebe-se, em maior ou menor grau, que: todos expandiram o léxico em língua portuguesa; conseguiram reproduzir estruturas simples e complexas dessa língua; foram proficientes em diferentes formas de interação oral, sendo capazes de iniciar, de manter, de encerrar ou de ceder turnos de conversação; utilizaram apropriadamente diferentes marcadores discursivos; e foram capazes de transitar por diferentes tópicos, na maioria das vezes, de maneira clara e espontânea. Ainda, quando necessário, demonstraram habilidades em empregar diferentes técnicas para inserção, correção e/ou reformulação dos enunciados.

Há de se considerar, também, alguns problemas e falhas linguísticas observadas nas produções, de ordem diversa, isto é, fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas, presentes nas produções orais dos sujeitos, das quais algumas mais evidentes são: inadequação de concordância verbal e nominal e regência; apagamento do fonema /r/ em infinitivos; ou a troca do fonema /r/ pelo /l/ em expressões como *brasileiro e *aplende. Apesar dessas inadequações, na maioria das vezes elas não interferiram na compreensão geral dos enunciados. Pode-se observar, ainda, algumas manifestações que remetem ao fenômeno da interferência entre línguas, em que se constatam termos próprios da língua francesa e espanhola, bem como refletem na dificuldade em pronunciar determinados sons da língua portuguesa, chegando mesmo à acentuação prosódica de sílabas. Destaca-se, ainda, a apropriação da variedade do Português utilizada na região em que os informantes residem, como o uso do pronome “tu” em vez de “você”.

Pode-se dizer, a partir dos resultados, que a fluência em língua portuguesa apresentada pelos sujeitos da pesquisa indica que o objetivo do Curso de Extensão, que é promover um aprendizado da

língua que permita aos sujeitos comunicar-se em situações cotidianas de interação social, vem sendo alcançado. Apesar das falhas linguísticas apresentadas na produção oral dos sujeitos, não houve comprometimento da compreensão de ambas as partes (entrevistadores e entrevistados) durante a interação. Isso demonstra que os sujeitos da pesquisa estão, progressivamente, apropriando-se da língua portuguesa e utilizando-a como meio de integrarem-se à sociedade brasileira, constituindo-se enquanto sujeitos detentores de direitos e responsabilidades, como preconizado por Grosso (2010) e São Bernardo (2016), e, assim, construindo sua cidadania no novo país.

Outrossim, algumas constatações da investigação podem possibilitar a reflexão dos atores envolvidos no ensino de PLAc, de modo a se (re)pensar novas estratégias de ensino e de aprendizagem como: o uso e a produção de materiais; as metodologias empregadas no ensino; a dinâmica de aula e o próprio fazer do educador; e, por outro lado, também permitem ao estudante ter maior consciência de sua aprendizagem e de capacidades e habilidades a melhorar.

Como limites desta pesquisa, ressalta-se que não se tinha por objetivo trabalhar o QECR (2001) de forma exaustiva, o que demandaria análise de outros níveis de proficiência e de outras dimensões, expressos por aquele documento, que não aqueles de um falante elementar, além do que, mesmo para estes níveis elementares, expressos pelos descritores de A1 e A2, o foco de investigação teve por base descritores da oralidade da língua em âmbito geral, ou seja, sem abranger outros descritores possíveis para oralidade. Assim, cabe ressaltar que este estudo se limita a considerações gerais sobre a proficiência oral, sendo que para aferir-se uma competência global em Língua Portuguesa desses alunos, demandar-se-ia estudos de outra ordem, e certamente muito mais abrangentes, que envolvessem o conjunto total de escala e de habilidades outras, como as de leitura e de escrita.

Agradecimentos

A presente pesquisa foi realizada com recursos do Edital IFRS nº 77/2018 - Fomento Interno, vinculado ao Edital nº 51/2018 - *Campus Bento Gonçalves*, com concessão de bolsa de iniciação científica à discente Júlia Sonaglio Pedrassani.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

BOTELHO, Fernanda; RODRIGUES, Maria do Rosário. *Materiais digitais: contributos para o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas em Português Língua Não Materna*. In: Seminário sobre Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna. ILTEC. Lisboa (Portugal), 2009. p. 65-70. Disponível em: <http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CANI, Josiane Brunetti; SANTIAGO, Maria Elizabete Villela. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do Letramento Crítico e dos Multiletramentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. UNICAMP, SP. São Paulo, v. 57 n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138650002297941>

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

COELHO, Izete Lehm Kuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria de; MAY, Guilherme Henrique. *Para Conhecer a Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2018

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

GROSSO, Maria José. Língua de acolhimento, língua de interação. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>

GROSSO, Maria José; TAVARES, Ana; TAVARES, Marina. *O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas1.pdf. Acesso em: 29 abr. 2020.

GUASTALEGNANNE, Hernán Claudio. El componente sociocultural en la clase de lenguas extranjeras. In: MORAES, Gisele Benck de; BUCHWEITZ, Ricardo Moura; SANTOS, Maria Elisabete Mariano dos (Org.). *A questão cultural no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*. Passo Fundo: UPF, 2003.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Brasil 500 anos: Estatísticas do povoamento*. 2020. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/en/estatisticas-do-povoamento.html>. Acesso em: 24 maio 2020.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A Inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LABOV, William. Linguistics and Sociolinguistics In. COUPLAND, Nikolas; JAWORSKI (Org.). *Sociolinguistics: origins, definitions and approaches*. 2. ed. Cambridge, [1976] 2006.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Maria de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2001.

LOPES, Ana Paula de Araújo; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, Brasília, Edição especial n. 9, s/p, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Professor/Downloads/IniciativasJuridicaseAcadmicasBrasileirasparaoAcolhimentodeImigrantesDeslocadosForcados.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

MARTINS, Ana Cristina. Breve comentário sobre la interferencia en el aprendizaje del português o del español, como lenguas extranjeras. In: MORAES, Gisele Benck de; BUCHWEITZ, Ricardo Moura; SANTOS, Maria Elisabete Mariano dos (Org.). *A questão cultural no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*. Passo Fundo: UPF, 2003.

MORAES, Lygia Corrêa Dias de. A Sintaxe na Língua Falada. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de Textos Oraís*. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999. p.169-188.

MOREIRA, Julia Bertino. Redemocratização e direitos humanos: a política para refugiados no Brasil. *Revista Brasileira de Política Internacional*. RBPI (UNB): Brasília. v. 53, n. 1, 2010, p.111- 129. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-73292010000100006>

NUNES, Elaine Roschel; LORKE, Franziska. O problema da adequação dos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência e “a necessidade de emergir como os outros de nós mesmos”. *RevistaX, CELIN (UFPR)*. Paraná, 2011, v. 2, p. 40-60. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v2i1.2011.22892>

PRETI, Dino (Org.). *Análise de Textos Oraís*. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 2016. 206 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFSCar: São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126?show=full>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. MARTINS, Alexandre Ferreira. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016, p.271-306. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/c35e818efe36c34dda7b55fdcf72b0fe.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

SIMÕES, Darcília. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola, 2006.

STEIN, Cirineu Cecote. Estratégias Acústico-Arterculatórias empregadas por anglofalantes na pronúncia da fricativa glotal no Português Brasileiro. *(Con)Textos Linguísticos*. v. 4, n. 5, 2011, p. 57-76. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5178>. Acesso em: 02 dez. 2020.

UEBEL, Roberto Rodolfo Georg; RÜCKERT, Aldomar Arnaldo. Haitianos no Rio Grande do Sul: panorama e perfil do fenômeno migratório contemporâneo. *Periplos: GT CLASCO – Migración Sur-Sur*, Brasília, v. 01, n. 01, p. 92 - 110, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Professor/Downloads/5894-Texto%20do%20artigo-10617-1-10-0180105.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de Textos Oraís*. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999. p.81-102.

VIEIRA, Leandro Rocha. *O ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento a imigrantes: por uma contribuição sociolinguística*. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Letras e Cultura, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5244>. Acesso em: 13 jul. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. In: COLE, Michel et.al (Org.). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.