



LAURA FONTANA SOARES

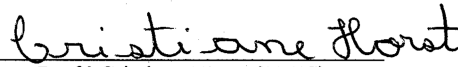
**RAKONTE MWEN : UM PROJETO DE ENSINO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES HAITIANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II.

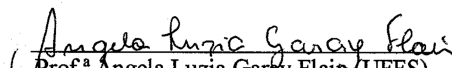
Orientadora prof.<sup>a</sup> Cristiane Horst  
Coorientadora prof.<sup>a</sup> Larissa Paula Tirloni

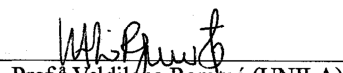
Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 25/11/2016.

BANCA EXAMINADORA

  
Prof.<sup>a</sup> Cristiane Horst (UFFS)

  
Prof.<sup>a</sup> Larissa Paula Tirloni (UNILA)

  
Prof.<sup>a</sup> Angela Luzia Garay Flain (UFFS)

  
Prof.<sup>a</sup> Valdílica Ramoné (UNILA)

## ***RAKONTE MWEN:***

# **um projeto de ensino do português brasileiro como Língua de Acolhimento para imigrantes haitianos<sup>1</sup>**

**Laura Fontana Soares<sup>2</sup>**

l.fontanasoares@gmail.com

**RESUMO:** O ensino do português como língua não materna expandiu-se a partir das relações internacionais estabelecidas pelo Brasil e, mais recentemente, vincula-se às situações migratórias de refúgio e abrigo humanitário. Contudo, há pouco material de ensino voltado às necessidades dos novos fluxos migratórios, no qual se inserem os imigrantes haitianos. O objetivo deste trabalho é propor o ensino da língua majoritária do Brasil como Língua de Acolhimento, através de um projeto didático alicerçado pela literatura popular haitiana. A finalidade é aprimorar as possibilidades de ensino da língua portuguesa ao referido público e promovê-lo com perspectiva de inserção cultural. Para a elaboração do Projeto de Contação de Histórias (PCH), intitulado em crioulo haitiano como *Rakonte Mwen*, “conte para mim”, utilizamos a metodologia intervencionista da pesquisa-ação no planejamento e avaliação dos resultados. A implementação da proposta ocorre a partir do método didático da Pedagogia de Projetos. Através da avaliação dos resultados é possível afirmar que o ensino baseado em projetos, centrado em questões culturais, se mostra como uma alternativa interessante de ensino de línguas para imigrantes em situação similar a de refugiados. Desse modo, o trabalho da língua com perspectiva de acolhimento, a partir da literatura popular, permite a difusão da cultura dos novos imigrantes no país que os recebe. Os resultados apresentados e o projeto desenvolvido são pontos de partida para a construção de novas propostas de ensino baseadas na Língua de Acolhimento destinadas aos imigrantes haitianos e refugiados, público crescente no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura popular; Migração Haitiana; Português Língua de Acolhimento; Pedagogia de Projetos.

## **Introdução**

O ensino do português brasileiro como língua não materna é um tema perpassado por questões subjacentes, como a finalidade pela qual o imigrante se encontra no país, condição e tempo de permanência, além do grau de escolaridade, pois tais variáveis condicionam a aprendizagem da língua oficial brasileira. Apesar do crescimento no ensino e na pesquisa do português como língua estrangeira, há um lapso no que se refere ao português como Língua de Acolhimento, conceito que “ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda.” (GROSSO, 2010, p. 68), direcionado àqueles estrangeiros que chegam ao país com dificuldades financeiras e psicológicas, devido à condição de refúgio (AMADO, 2013). No

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, Campus Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II. Orientadora Profa. Dra. Cristiane Horst. Coorientadora Profa. Ma. Larissa Paula Tirloni.

<sup>2</sup> Acadêmica da 8ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, Campus Chapecó.

ensino de uma Língua de Acolhimento, destacamos os aspectos identitários de um povo como relevantes, o que nos leva a reputar o ensino baseado na literatura como perspectiva de compreensão e inserção de um sujeito no país que o acolhe.

Este trabalho configura-se como uma proposta de ensino de língua portuguesa, através da criação e aplicação de um Projeto de Contação de Histórias (PCH) para imigrantes haitianos, baseado na Pedagogia de Projetos, em conformidade aos conceitos de Ana Camps (1996). Tal metodologia didática mobiliza o conhecimento prévio de diversas áreas que os estudantes possuem, pauta-se na sua autonomia e promove motivação individual através de objetivos de aprendizagem que interessam aos envolvidos. O desenvolvimento do Projeto se constitui a partir da hipótese de que aprendizes refugiados, ou em condição similar a do refúgio<sup>3</sup>, necessitam de um ensino diferenciado, ligado a um diversificado saber que exige a partilha e compreensão de aspectos culturais, dos que chegam e daqueles que os acolhem, para além do conhecimento linguístico (GROSSO, 2010), sendo a literatura popular um tema que vai ao encontro das necessidades dos estudantes.

Nessa perspectiva, entendemos o enfoque literário como possibilidade de “dar voz” àqueles que estão inseridos em uma língua e em uma cultura diferentes das suas. Para melhor compreendermos a experiência do público aprendiz, consideramos as discussões do antropólogo Marc Augé (1994) e do escritor literário haitiano Dany Laferrière (2011). Ademais, destacamos que a proposta de ensino da língua portuguesa a imigrantes haitianos não é inédita, dada a crescente dinâmica de migração deste povo. No entanto, não encontramos materiais que proponham o ensino de português brasileiro como Língua de Acolhimento a partir da literatura popular para o novo perfil de aprendizes, situação que confere pertinência ao trabalho<sup>4</sup>.

Para efetivar a proposta principal, que é o ensino do português brasileiro com perspectiva cultural a imigrantes, pautamo-nos em atividades que abarcam o entendimento linguístico, a produção oral e escrita na língua alvo. A aplicação se dá no curso “Português para Estrangeiros”, projeto de extensão que atende aos haitianos acadêmicos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó, além daqueles pertencentes à comunidade

---

<sup>3</sup> A situação legal dos imigrante haitianos no Brasil é determinada pela RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 97, DE 12 DE JANEIRO DE 2012, a qual os concede “abrigo humanitário”. Contudo, dadas as discussões acerca da situação destes imigrantes como “refugiados ambientais”, igualamos sua condição a daqueles considerados “refugiados” por lei, no que concerne ao ensino de português a imigrantes (SILVA; JUBILUT, 2015).

<sup>4</sup> Corroborar com nossa constatação o posicionamento da “MemoRef- memorial do refugiado”, que apresenta a falta de materiais didáticos como “um desafio ainda a ser superado para os professores e voluntários que se propõem a ensinar português para imigrantes”. (Disponível em: <http://memorialdorefugiado.com.br/> Acesso em mai. 2016)

externa. Outrossim, é oportuno ressaltar que este trabalho tem a pretensão de, futuramente, desdobrar-se em material didático específico para imigrantes haitianos.

A fim de situar o leitor, primeiramente discorreremos sobre a migração haitiana no Brasil e no oeste catarinense, além de apresentar o público de ensino e suas dificuldades de aprendizado específicas, similares a de refugiados. Posteriormente, teorizamos sobre o método e o enfoque basilares do Projeto de Contação de Histórias, Pedagogia de Projetos e viés literário, considerados adequados ao trabalho com uma Língua de Acolhimento, bem como o método de análise da Pesquisa-ação. Na sequência, trazemos as etapas do Projeto de Contação de Histórias *Rakonte Mwen* juntamente à análise tecida a partir da aplicação. Por fim, há a sistematização dos resultados obtidos em relação ao ensino do português a imigrantes haitianos.

## **1 O caso de haitianos no Brasil: da condição migrante ao ensino de português**

É reconhecido como refugiado o indivíduo que por motivo de perseguição ou de grave violação dos direitos humanos é obrigado a deixar seu país, para resguardar sua vida ou sua liberdade, segundo a Lei Nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Desse modo, torna-se imprescindível conhecer quem são os imigrantes haitianos, por que encontram óbices similares a de refugiados e qual sua situação reconhecida por lei no Brasil. Vale situarmos, brevemente, seu país de origem: o Haiti, localizado na América Central, possui o IDH mais baixo das Américas. Apesar de ser um país caribenho pobre e devastado recentemente por um terremoto e por dois furacões<sup>5</sup>, historicamente é a primeira república negra da humanidade que afirmou a liberdade civil de todos os habitantes através de uma revolução de escravos (CONTINGUIBA; CONTINGUIBA, 2014).

Tal acontecimento, referente à independência do país, repercute na autoimagem que este povo tem de si: aguerrido, que reclama seus direitos, saudoso de sua cultura e de sua história (PIOVEZANA; BORDIGNON, 2015). No tocante a estes dois aspectos, ressaltamos o crioulo haitiano e o vodu, língua e religião presentes no país, símbolos de resistência à dominação francesa. Tais elementos culturais relacionam-se à literatura popular haitiana, difundida oralmente na língua materna de grande parte da nação, o crioulo haitiano, e permeada pelas crenças nos deuses vodus.

---

<sup>5</sup> O terremoto de 12 de janeiro de 2010 atingiu 7,3 na escala Richter. Estima-se que seu saldo catastrófico tenha sido de: 200 mil mortos, 500 mil feridos, 4 mil amputados e 1 milhão de desabrigados, em uma população de 10 milhões de habitantes. Em outubro de 2012, o furacão Sandy devastou o país e deixou 29 mortos. (SILVA; JUBILUT, 2015). Em outubro de 2016, o furacão Matthew atingiu o país, deixando quase mil mortos.

Ao refletirmos sobre a imigração haitiana, deparamo-nos com a problemática do refúgio. O contingente migratório inicial, datado no primeiro semestre de 2010, teve o pedido de refúgio negado pelo Comitê Nacional de Refugiados (Conare), uma vez que a lei 9.474/97 não os inclui nos requisitos previstos para a concessão do *status*, apesar de o inc. III reconhecer como refugiado aquele que é obrigado a deixar seu país devido à violação de direitos humanos, situação que inclui o caso dos haitianos após o terremoto que acometeu o país. Mediante a RN Nº 97/2012, os haitianos passaram a receber visto por razões humanitárias, sem que fossem reconhecidos como refugiados ambientais. Esta fecunda discussão, sobre a defasagem das leis que regulamentam as migrações no Brasil, foi sumariamente comentada no intuito de esclarecer a situação reconhecida por lei dos imigrantes haitianos no país, além de justificar a concepção, compartilhada neste trabalho, de que esses imigrantes sob visto humanitário são, em realidade, refugiados ambientais (SILVA; JUBILUT, 2015).

Em relação às questões migratórias responsáveis pela vinda dos haitianos ao Brasil, concentramo-nos no caso recente de migração, iniciado a partir de 2010, que se configura como um processo dinâmico, pois nem todos os indivíduos que constituem este afluxo pretendem se fixar no país (CONTINGUIBA; CONTINGUIBA, 2014). A afirmação é feita a partir do perfil dos imigrantes: aqueles que vêm desacompanhados têm o objetivo de enviar dinheiro aos familiares que permanecem no Haiti. Quando não encontram condições favoráveis no Brasil, são obrigados a migrarem a outros países ou, até mesmo, retornarem ao seu país de origem.

### **1.1 Imigração no oeste catarinense: a inserção de Haitianos na UFFS campus Chapecó**

Além da questão do refúgio, que motiva o deslocamento transnacional, o atual processo migratório haitiano caracteriza-se como dinâmico, devido a um constante trânsito dentro do território brasileiro. Atribuímos a esta dinâmica interna a busca por trabalho e por melhores condições de vida<sup>6</sup>; assim sendo, a vinda dos haitianos para o oeste do estado de Santa Catarina ocorre através da contratação por empresas privadas, principalmente agroindústrias. Como exemplo, o primeiro grupo de imigrantes haitianos na cidade de

---

<sup>6</sup> Dadas exceções, a dinâmica migratória é predominante. De acordo com Continguiba e Continguiba (2014, p.71), ao questionarem a um imigrante haitiano se ele pretendia permanecer no país, obtiveram a seguinte resposta: “Bem, essa é uma pergunta difícil e, como nós haitianos dizemos, *sèl Dye ki konen*, isto é, só Deus que sabe. Meu objetivo era a Guiana Francesa, mas fiquei aqui no Brasil. Aqui estou e vou ficar até o dia que tiver trabalho e, quando não tiver, vou para onde tem, pode ser qualquer lugar”.

Chapecó foi trazido de São Paulo pela empresa Fibratec para exercer trabalho remunerado no município catarinense. Em um segundo momento, há o movimento migratório de mulheres e crianças, ou seja, a vinda das famílias dos primeiros imigrantes, os quais são majoritariamente homens. (PIOVEZANA; BORDIGON, 2015).

Em tal contexto, esta breve exposição delinea os motivos da imigração haitiana para a região e evidencia problemas em relação à assistência dada ao público, protagonizada pelo setor privado ao invés de ser garantida pelo estado. Chegamos, assim, na questão do desamparo legal desses imigrantes; observa-se que “há claramente a ausência de uma política migratória no Brasil que contemple as necessidades imediatas dos imigrantes em determinados aspectos, dentre os quais o acesso às instituições de ensino está na base, tanto para os adultos quanto para as crianças.” (CONTINGUIBA; CONTINGUIBA, 2014, p.84). No tocante à educação nos âmbitos formais e informais, os imigrantes encontram dificuldades relacionadas à tradução dos documentos para validação de seus estudos anteriores, realizados no Haiti. Além disso, os cursos de Língua Portuguesa fora do âmbito de educação formal apresentam-se em número reduzido, principalmente em cidades interioranas, como Chapecó-SC, na qual se centra o interesse de análise. A título de exemplificação, Amado (2013) aponta a situação educacional vivida por refugiados na cidade de São Paulo, em que igrejas e ONGs oferecem aulas de língua portuguesa, muitas vezes ministradas por professores voluntários, sem formação, o que se avalia como um problema a ser superado, visto o número de instituições de ensino superior que formam licenciados em Letras Portugêses.

No que diz respeito às condições específicas dos imigrantes haitianos em Santa Catarina, ressaltamos também a não aceitação social deste público, marcada por preconceito da sociedade que os “acolhe”. O oeste do estado, historicamente colonizado por imigrantes italianos e alemães, revela-se inóspito com seus novos imigrantes, vistos como ameaça econômica, pois vêm para a região devido à oferta de trabalho. Além disso, concilia-se o fato de que “existe uma situação velada no que se refere à presença do outro –haitiano– e uma invisibilidade nos aspectos culturais que o formam.” (PIOVEZANA; BORDIGNON, 2015, p.10). Os haitianos não são bem aceitos principalmente por serem imigrantes negros em uma região de predominância branca; a invisibilidade deste público é tamanha que muitos catarinenses pensam se tratar de imigrantes vindos do continente africano.

Portanto, é necessário elaborar ações que auxiliem os imigrantes no que tange a sua inserção social, necessidade apontada por pesquisas que afirmam a fragilidade das políticas migratórias nacionais, os problemas encontrados pelos haitianos para sua inserção no sistema educacional brasileiro e os demais percalços imbricados na reestruturação da vida de

refugiados e novos imigrantes (CONTINGUIBA; CONTINGUIBA, 2014). Neste contexto, evidenciamos o programa PROHAITI, que regulamenta o ingresso especial de alunos haitianos na UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó.

O projeto PHOHAITI<sup>7</sup>, da Universidade Federal da Fronteira Sul, é uma ação que facilita o acesso à educação dos imigrantes haitianos. Para Continguiba e Continguiba (2014)

O PROHAITI tem a intenção de contribuir, por meio de vagas suplementares, para integrar os imigrantes haitianos à sociedade local e nacional, por meio do acesso aos cursos de graduação da UFFS. O programa teve início em 2013 e, no início, ofertou oportunidades de formação superior, exclusivamente a cidadãos haitianos residentes no município de Chapecó e região. De acordo com o Programa, as vagas destinadas aos haitianos são ofertadas por meio de processo seletivo especial e o aluno que ingressar através do processo será matriculado como aluno regular. (CONTINGUIBA; CONTINGUIBA, 2014, p.75)

Ao facilitar o ingresso dos haitianos na educação superior, o Projeto PROHAITI possibilita uma perspectiva aos imigrantes que ultrapassa a estadia na região como operários da agroindústria. Sem o intuito de mapear os programas deste gênero, referimo-nos ao caso da UFFS para adentrar nas discussões sobre o curso de extensão “Português para Estrangeiros”, vinculado à referida instituição de ensino superior. Após o ingresso desses novos alunos na universidade, tornou-se necessário ofertar condições para que eles se mantenham na educação superior. Deste modo, foi criado um curso de português como L2 voltado aos estudantes haitianos, por meio de iniciativa dos órgãos responsáveis pela criação do PROHAITI, e em parceria com o PET - Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS.

Em tal contexto surgiu o projeto de extensão “Português para Estrangeiros”, no qual desenvolvemos o Projeto de Contação de Histórias, com aulas ministradas por graduandas de Letras Português e Espanhol- Licenciatura (UFFS), sendo quatro voluntárias e duas bolsistas do PET; o curso está sob coordenação de uma docente do curso de letras da UFFS. Os materiais que embasam o trabalho das aulas são as apostilas “Língua portuguesa para haitianos” de Continguiba, Novaes e Pimentel (2014) e “Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados”, material lançado pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR). O curso tem duração semestral, com aulas de 3h semanais, realizadas aos sábados à tarde, contabilizando 50h semestrais. Na gênese do curso de extensão, no primeiro semestre de 2014, o público era majoritariamente acadêmico, com alguns alunos da comunidade externa.

---

<sup>7</sup> Criado em parceria entre a UFFS e a Embaixada do Haiti no Brasil, instituído pela Resolução 32/2013 – CONSUNI

Contudo, no decorrer dos semestres, houve mudança do público aprendiz que atualmente, 2016, é formado em sua maioria por haitianos da comunidade externa que pretendem realizar o Exame Nacional do Ensino Médio ou ingressar no ensino superior.

Em relação a este cenário, conjecturamos que o distanciamento cultural entre o país de origem do público e aquele em que estão inseridos implica diretamente na compreensão de mundo de um imigrante na condição equivalente a de refugiado. Assim sendo, reforçamos a assertiva que guia o trabalho: a necessidade de um ensino voltado para a sensibilização e compreensão cultural, dinâmica que consideramos possível através de um ensino que envolva a literatura haitiana, fundamentado no conceito de Língua de Acolhimento. À vista da problemática, elucidamos, na sequência, a concepção de língua que consideramos mais adequada para o ensino de português a refugiados.

## **1.2 O ensino do português brasileiro como Língua de Acolhimento para imigrantes**

Em perspicaz e recente trabalho, Maria José Grosso (2010, p.63) afirma que há vasta discussão sobre o ensino\aprendizagem de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE), compreendidas como línguas “com a mundividência de uma outra sociedade”. De acordo com a pesquisadora, há semelhanças entre os conceitos de L2, LE e Língua de Acolhimento, contudo, este último surge a partir de mudanças sociais e do processo dinâmico de globalização, uma vez que ultrapassa a motivação turística ou acadêmica de aprendizado da língua. Os estudos do português como Língua de Acolhimento são relativamente recentes, encontrados principalmente em trabalhos sobre novos afluxos migratórios em Portugal. Em relação ao ensino de línguas a imigrantes, mencionamos, a título de ilustração, o tratamento dado no país lusitano:

No ano 2007, o governo português apresenta o *Plano para a Integração dos Imigrantes*. Este plano abrange todas as dimensões da integração e coordena várias ações que envolvem todos os ministérios. A questão da aprendizagem da língua é contemplada no âmbito de ‘Cultura e Língua’ com a referência da necessidade de ‘alargar e otimizar o âmbito do programa «Portugal Acolhe» (...) adaptando-o a uma maior diversidade de contextos e de promotores’ (Cabete, 2010, p.55)

De acordo com os estudos desenvolvidos acerca de programas sociais como o “Portugal Acolhe”, percebemos o trabalho voltado ao ensino da língua portuguesa, o qual é facilitado por ser compreendido como urgente e necessário a nível governamental. Apesar de existir ações brasileiras que facilitam o ingresso dos haitianos no ensino formal, e de projetos



no contexto universitário que promovem ações de integração e de permanência para imigrantes haitianos como o “Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária”<sup>8</sup> da Universidade Federal do Paraná - UFPR e o Projeto “Rassembleman: encontros com as culturas do Haiti”<sup>9</sup> coordenado pelo prof. Dr. Emerson Pereti da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, o Brasil demanda amadurecimento nas propostas desse âmbito. Citamos o caso de Portugal para corroborar a escolha do conceito de Língua de Acolhimento na presente proposta de ensino, uma vez que este país possui trajetória relativamente consolidada em relação ao ensino de português a imigrantes.

Acerca da nomenclatura, podemos compreender a perspectiva do “acolhimento” a partir da acepção dicionarizada do termo, como “ação ou efeito de acolher; abrigo, asilo”<sup>10</sup>, considerando esta como a finalidade do ensino de língua portuguesa, em que o seu domínio é compreendido como via para a integração e para a equidade social (ANÇA, 2003). Cabete (2010) observa que o domínio da língua é fator basilar na integração do imigrante, portanto, compreendido como direito inalienável. Para que este seja garantido, deve considerar as necessidades do público aprendiz, que compreende, além da comunicação imediata em espaços públicos/sociais, a compreensão cultural do novo ambiente onde estão inseridos.

Como afirma Grosso (2010, p.65), “raramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência”, situação dos imigrantes haitianos, os quais se deparam com a urgência de encontrar trabalho para enviar dinheiro àqueles que ficaram em seu país ou para trazer suas famílias ao Brasil, fatores que exercem pressão social e emocional sobre sujeitos inseridos abruptamente em uma cultura distinta da sua. Nas palavras de Edleise Mendes (2010, p.68), “usar uma língua é também ser e agir socialmente através dela”, por isso acreditamos que o ensino na perspectiva de acolhimento viabiliza a aprendizagem da língua alvo atrelada à compreensão e posicionamento sociocultural dos envolvidos. Dessa forma, a finalidade de uma Língua de

---

<sup>8</sup> O projeto da Universidade Federal do Paraná auxilia os estudantes haitianos para além da aprendizagem da língua portuguesa, contando com. “assessoria jurídica, aulas de informática, aulas de história do Brasil e acompanhamento psicológico”, ofertados por alunos e professores da respectiva instituição de ensino. (Disponível em <http://www.ufpr.br/portalfufr/blog/noticias/ufpr-promove-aco-es-de-integracao-para-imigrantes-haitianos/> Acesso em out. 2016)

<sup>9</sup> A ação de extensão da Unila, intitulada “RASANBLEMAN: ENCONTROS COM AS CULTURAS DO HAITI” propõe uma série de oficinas temáticas acerca de questões culturais sobre o Haiti ministradas pelos próprios estudantes haitianos. Segundo o resumo do projeto, sua finalidade é de “construir espaços heterogêneos de circulação de saberes intra e interculturais a partir do exercício dialógico e de alteridade” (Disponível em: <https://sig.unila.edu.br/sigaa/public/extensao/viewDadosCursoEvento.jsf> Acesso em out. 2016).

<sup>10</sup> Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/>. Acesso em mai. 2016

Acolhimento é tornar a sociedade mais justa e intercultural, garantindo o ensino da língua de um país acolhedor como meio de permanência dos imigrantes acolhidos (GROSSO, 2010).

Dada a presença destes imigrantes no país há seis anos, encontramos material de ensino específico do português brasileiro a haitianos; como exemplo, temos a apostila “Língua portuguesa para haitianos” de Continguiba, Novaes e Pimentel (2014), idealizada em parceria com o SESI/SC. Entretanto, materiais com esta finalidade de ensino ainda são exíguos, à medida que o público aprendiz é crescente. Ao pesquisar tais materiais, refletimos que os livros didáticos de português para estrangeiros, produzidos em larga escala por editoras, se restringem ao estudo dos aspectos formais da língua, sem “perspectiva cultural/intercultural” da língua alvo (MENDES, 2010, p.59).

Em tal contexto, é fundamental oportunizar práticas diferenciadas e voltadas às peculiaridades de um contexto de acolhimento, em que “ensinante e aprendente cooperam e aprendem juntos, ultrapassam as questões do cotidiano, integram-se pelo bem-estar, pela confiança” (GROSSO, 2010, p. 71). Para atender a tais características de ensino que valorizam as relações interpessoais e o intercâmbio cultural, é imprescindível que os alunos sejam sujeitos-atuantes em sua aprendizagem, capazes de refletir criticamente sobre sua cultura e o cotidiano. Essas particularidades do conceito de língua adotado direcionam a escolha por um trabalho com projetos, próximo tópico a ser discorrido.

## **2 Pedagogia de Projetos e Pesquisa-ação: ensino acolhedor a partir da literatura**

Perceber o outro é “um exercício de alteridade, longo, paciente e reflexivo (...) é troca de empatia” (CONTINGUIBA; CONTINGUIBA, 2014, p.66), por isso, ao ensinar uma comunidade de imigrantes em situação similar a de refugiados, é imprescindível considerar quem é este grupo, qual sua cultura e sua situação social. Tais reflexões permeiam a escolha metodológica e a ação de formular um projeto calcado na literatura. Por esse prisma, é imprescindível um ensino crítico da língua, preocupado com questões sociais, sem trabalhar nuances culturais de maneira exótica ou estereotipada, mas sim voltado a um ensino cultural humanizado. Nesta perspectiva de ensino, os estudantes são coatuantes da construção do conhecimento, em uma relação de aprendizagem que subverte os modelos tradicionais avaliativos (MENDES, 2010).

Ademais, do mesmo modo que desejamos que os imigrantes haitianos conheçam mais sobre a cultura brasileira, para que se insiram na sociedade, também é necessário conduzir o processo de “inserção” sem que ocorra a aculturação do outro, considerando o sentido *stricto*

*sensu* da palavra como processo de “apagamento cultural” de um grupo minoritário. É um equívoco ignorar as crenças, os aspectos identitários daquele que compartilha o espaço de vivência conosco, como se o *estranho* devesse se moldar e, não obstante, aprender, internalizando passivamente aspectos que caracterizam a cultura nacional majoritariamente reconhecida (MENDES, 2010). O ato de afirmação cultural por meio da literatura popular é uma atividade duplamente benéfica, que permite o domínio da língua portuguesa e a preservação da cultura de origem daqueles que deixaram seu país e representam uma minoria no Brasil.

Para colocar o PCH em prática, valemo-nos de uma metodologia didática que está afinada aos objetivos estabelecidos a partir da Pedagogia de Projetos. De acordo com Andrighetti (2012, p.13) através do trabalho com projetos em aulas de línguas, os alunos e professores participam de uma ação cooperativa que exige comprometimento mútuo, em que os aprendizes também assumem a responsabilidade da obtenção dos resultados, dinâmica que os torna “mais atuantes, críticos e autônomos”.

O trabalho com projetos surgiu no início do século XX, a partir do que se denominava Escola Nova, cujo lema era o protagonismo dos aprendizes. Essa modalidade de ensino foi definida pelo estadunidense William Kilpatrick, inspirado em John Dewey, na obra “Método de Projetos”. De acordo com o autor, um projeto pode ser definido como um plano de trabalho que objetiva fazer algo interessante, seja a resolução de um problema ou a execução de uma tarefa (Abbagnano y Visalberghi, 1994). Nessa perspectiva, a Pedagogia de Projetos<sup>11</sup> apresenta-se como uma metodologia de ensino abrangente e flexível, pois permite contemplar um trabalho com Língua de Acolhimento através de atividades que englobam diversas áreas do conhecimento: a competência organizacional do estudante, a socialização dos saberes e interação em grupos de trabalho, pesquisas autônomas e sugestões de atividades que modificam o percurso da aprendizagem. Não obstante seu caráter adaptável às condições de ensino, há objetivos específicos estabelecidos sobre a aprendizagem dos alunos, delimitados a partir de elementos norteadores do projeto.

Em “Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica”, Anna Camps (1996) sublinha que as dificuldades inerentes ao ensino de uma língua conduzem os docentes a buscar soluções em diversas ciências que de alguma forma se relacionam com determinadas posturas pedagógicas. As proposições da autora acerca deste viés didático no ensino de línguas fundamentam as etapas de criação de um projeto desde o seu planejamento: no primeiro

---

<sup>11</sup> Não fazemos distinção entre a nomenclatura “Pedagogia de Projetos” e “Metodologia de Projetos” (OHLWEILER 2006).

momento se decide o curso das ações com o objetivo de obter um produto final e ao mesmo tempo aprender sobre os conhecimentos mobilizados durante o processo de criação; estabelece-se, a partir da teoria, que todas as atividades devem convergir para a realização de tal produto, exposto para os alunos como a intencionalidade do estudo. Este movimento que envolve a explicitação do porquê das atividades, tendo como meta um objetivo final, implica o desencadeamento da motivação nos estudantes. O produto final é um recurso para promover o engajamento massivo dos aprendizes, assim, ao final é possível ver materializado o resultado do trabalho (ANDRIGHETTI, 2012).

No planejamento das atividades de um Projeto de ensino de línguas, é elencado um tema norteador com a participação dos estudante e, a partir disso, são delimitados os parâmetros para a ação discursiva envolvida: Quais gêneros serão produzidos? Oraís ou escrito? Quem será o interlocutor? As respostas às perguntas estabelecem condições discursivas, as quais devem ser estudadas pelos alunos para a compreensão e produção do gênero pertinente (OHLWEILER, 2006). Compreende-se o uso da língua como atividade discursiva, analisada em seu funcionamento a partir de determinado gênero, concepção que permite o estudo contextual de elementos linguísticos pontuais, para que se saiba como escrever, interpretar e produzir na língua alvo, o português brasileiro. Sobre a avaliação, destacamos a forma diferenciada de realizá-la, uma vez que o aprendizado está imbricado nas atividades, não somente no produto final, portanto, necessita ser multifacetada e qualitativa, inclusiva no sentido de considerar os critérios sugeridos pelos alunos.

A pesquisa-ação, metodologia de pesquisa adotada, apresenta variações de acordo com os teóricos que a definem e dos trabalhos que dela se valem. Optamos seguir a conceituação de David Tripp (2005), assim sendo, a primeira etapa do trabalho consiste na delimitação do problema que motiva a proposta de intervenção. Para o planejamento das aulas é importante analisar as características do público de ensino, sua situação de aprendizagem e os recursos disponíveis para viabilizar o Projeto, a fim de mapear o contexto de trabalho. Na sequência, formula-se uma proposta para a solução do referido problema. Em seguida, deve-se implementar a ação proposta e a monitorá-la por meio de diário de campo e registro das atividades desenvolvidas. Por fim, é possível verificar a eficácia da ação, considerando o problema inicialmente identificado e a análise dos dados coletados ao seu transcorrer.

Segundo os conceitos do autor, a pesquisa-ação educacional é “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (...)” (TRIPP, 2005, p. 445), finalidade que vai ao encontro das propostas da Pedagogia de Projeto,

complementar à metodologia de pesquisa. O método didático por projetos prioriza a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento, no intuito de torná-los “capazes de refletir sobre a cultura da língua estudada, a relação dela com sua língua materna e as implicações desse aprendizado de forma contextualizada” (ANDRIGHETTI, p.74, 2012). Tratando-se de um projeto de ensino de língua, o estudo dos aspectos culturais está imbricado na aprendizagem da língua alvo. Toda prática desenvolvida nos termos da pesquisa-ação parte de um planejamento que objetiva melhorias, acompanhado da constante avaliação dos resultados. A Pedagogia de Projetos, por sua vez, dá espaço para um planejamento comprometido com as necessidades dos alunos.

## **2.1 A Literatura como eixo estruturante do projeto com perspectiva de manifestação cultural**

Na Pedagogia de Projetos o eixo estruturante determina o ponto de convergência das atividades, a fim de nortear o planejamento e estabelecer coerência entre as etapas. Conforme estabelece Camps (1996), o tema do projeto determina as ações que serão necessárias para a obtenção do produto final, contudo, algumas delas são compartilhadas por qualquer projeto que siga a metodologia didática: a tarefa tem uma finalidade que deve ficar clara ao estudante no intuito de motivá-lo; para a elaboração do produto final, ações secundárias devem oferecer subsídios para que o estudante atinja seu objetivo maior. Ao definir a literatura como tema norteador, mais especificamente os contos populares, todas as atividades relacionaram-se com o gênero discursivo. Para justificar o enfoque literário, fundamentamo-nos em teorias que concebem a literatura como manifestação cultural.

No entendimento do teórico Antonio Candido (2010), a literatura exerce função psicológica relevante na vida do homem, de ficção e fantasia. Segundo o autor

A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos. (CANDIDO, 2010, p.83)

Com base nesta assertiva, a literatura desempenha papel de afirmação identitária, por comportar elementos culturais de um povo, mas não se limita a esta função. Dessa forma, os contos populares não se encerram no espelhamento de características de um povo/nação, são elementos complexos, condensadores de lampejos culturais diversos, autônomos em seu

significado, mas “(...) esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele” (CANDIDO, 2010, p.86).

A partir da definição de literatura como expressão cultural, defendemos a presença de uma heterogeneidade de crenças e de concepções de mundo, em que uma não se sobrepõe a outra, ao conciliar a cultura brasileira e a haitiana. Sá (2014) retoma as ideias dos “não lugares”, do antropólogo Marc Augé, e relembra que o apagamento cultural dos sujeitos é reforçado pelos centros urbanos, minados de informações em excesso e de lugares comuns, não familiares, que atuam como propulsores da perda da identidade individual. Por esse viés, defendemos a importância de preservar e conhecer a cultura haitiana: o imigrante encontra-se desterritorializado, propenso a ter sua cultura suprimida, principalmente quando esta provém de países socialmente estigmatizados, como o Haiti, logo, a voz desses sujeitos deve ser ouvida, para que os brasileiros conheçam mais sobre o país dos imigrante em relação de alteridade.

Por esse prisma, “a cidade dos indivíduos é o mundo onde cada um mantém relação com o lugar a partir da memória, do cotidiano, das experiências vividas. A identificação de cada pessoa com um lugar sobressai dessa ligação forte com um território” (SÁ, 2014, p.222). Compreendemos, assim, os imigrantes haitianos como sujeitos apartados abruptamente de seus ambientes familiares, incapazes de manter relações com lugares incompreendidos culturalmente, com os quais não se identificam por não terem espaço para expor sua identidade, tampouco para assimilar aquela que se contrapõe. Na perspectiva de sujeito desterritorializado, imigrante e refugiado, pensamos a literatura haitiana como forma de afirmação do indivíduo que assume seu papel de sujeito socialmente atuante.

### **2.1.1 Literatura haitiana**

A obra *País Sem Chapéu* (2011), de Dany Laferrière, é um exemplo de produção literária haitiana. Apesar de não se tratar de literatura popular, o texto expande seu conteúdo ao fecundo universo de crenças que caracteriza o país de origem do autor, o Haiti, repleto de referências à religião vodu, espaços geográficos da capital do país e à língua materna da maioria da população:

- Por exemplo a língua... Agora estamos conversando em *créole*, e nem percebemos. Conversamos e pronto. Não é a mesma coisa em outra língua, mesmo que seja o francês, e principalmente quando o sotaque é diferente. Só nos sentimos em casa na nossa língua materna e no nosso sotaque. Tem coisas que eu só saberia dizer em *créole*. Às vezes, não é o sentido que conta, são as palavras mesmo, por causa da musicalidade, da sensualidade que emanam, entende? Tem palavras que não usei em vinte anos, e sinto que elas me fazem falta na boca. Tenho vontade de rolá-las dentro da boca, de mastigá-las e engoli-las... tenho fome dessas palavras, Philippe (LAFERRIÈRE, 2011, p. 162)

Segundo Heloisa Moreira, tradutora e autora do posfácio do livro de Laferrière, a leitura da obra revela nuances culturais do Haiti, muitas vezes desconhecidas pelos brasileiros, pois “diante das informações que chegam até aqui, parece uma utopia falar em literatura haitiana” (2011, p.219). A produção literária haitiana, no quadro mundial, ainda é pouco difundida, fato que se deve à invisibilidade do país caribenho. Em língua portuguesa os textos traduzidos são ainda mais escassos, uma vez que o pouco que se exporta do Haiti é destinado a países francófonos, logo, mantém-se em língua francesa. De acordo com Moreira (2011, p.234), “no Haiti, onde a grande maioria da população é analfabeta, houve pouca penetração da cultura europeia, e com isso uma maior preservação da cultura popular”, o que justifica a riqueza imbricada nos contos populares.

No que concerne aos gêneros da literatura popular, evidencia-se a quase inexistência de registros traduzidos a outras línguas (além do francês) deste rico patrimônio cultural. Em sua análise sobre literatura, história e cultura haitiana, Figueiredo (2006) esclarece que a literatura popular não prospera por ser transmitida em crioulo haitiano, entre aqueles que, em sua maioria, são analfabetos e não constituem um público leitor. Por meio da análise da autora, pontuamos o problema da diglossia no país, que confere valores diferentes àquilo produzido em francês e ao material produzido em crioulo, distinção que revela marcas deixadas pela colonização. O crioulo haitiano, “língua praticada no seio da família, que exprime, portanto, os sentimentos íntimos e as emoções” (FIGUEIREDO, 2006, p.385), é a língua pela qual a literatura oral se propaga. Para tanto, almejamos que tal literatura seja conhecida, pois a voz dos próprios imigrantes é um veículo de divulgação aos países para os quais migram, como o Brasil.

É fundamental, ao tratarmos da literatura haitiana, remetermos às lendas como a do guerreiro Mackandal e de Papa Legba, este último, deus da morte, além da crença nos zumbis. Os referidos elementos são encontrados nas obras *O reino deste mundo* (1978), de Alejo Carpentier, e em *País sem chapéu* (2011), de Dany Laferrière, ambas difundidas

mundialmente, as quais resgatam elementos populares da cultura haitiana, significando o termo “real maravilhoso”, de Carpentier. Ademais, a religião de raízes africanas, trazida pelas gerações pregressas dos haitianos, é marca de resistência à imposição da religião dos colonizadores e do preconceito daqueles que a desconhecem (CONTINGUIBA; CONTINGUIBA, 2014). Estes elementos culturais interligados ao vodu marcam a relação do povo haitiano com sua história e identidade, sendo a difusão da literatura deste país uma perspectiva de romper com a superficialidade de informações que temos do “país devastado pelo terremoto”, “país miserável e perigoso”, que nos são transmitidas pela mídia.

É plausível inferir que esta literatura, propagada oralmente e pouco preservada no meio escrito, pode desaparecer devido à crescente migração dos nacionais haitianos, considerada uma diáspora, que conduz ao lento apagamento dos elementos de origem africana, ainda vivos no Haiti. Os contos populares haitianos também crescem aos brasileiros, pois, “quem sabe, ler a literatura haitiana também traga elementos novos que nos permitam (re)pensar nossa relação com a língua portuguesa e com nossa própria sociedade” (MOREIRA, 2011, p.236). Na sequência, apresentamos a construção do Projeto e seus desdobramentos.

### **3 Rakonte mwen: um Projeto de Contação de Histórias para imigrantes haitianos**

*Rakonte mwen*, em crioulo haitiano, foi o nome escolhido pelos alunos para intitular o *blog*: traduzido para o português, equivale a “Conta pra mim”, remetendo ao ato de contar histórias. Posteriormente, os alunos solicitaram que o título fosse mais abrangente, por meio do complemento *Kilti Lakay*, “cultura da minha terra”. Dessa forma, mantivemos o nome do projeto como *Rakonte mwen* e o *blog* como *Rakonte Mwen: Kilti Lakay*. O gênero abordado no PCH, conto popular, é intrinsecamente ligado à língua materna nacional, o crioulo haitiano, e à cultura do país. Não obstante, a literatura popular é transmitida oralmente, o que nos permitiu resgatar o ato de contar histórias, que implica a comunicação através de gêneros orais, competência fundamental para o domínio de uma língua.

Para a elaboração do PCH, razoamos sobre a valorização da cultura dos aprendizes, que subjaz o trabalho linguístico do português. Desse modo, encontramos na literatura popular haitiana potencial para representar aspectos identitários nacionais, com o objetivo de “dar voz” aos imigrantes. Após estudo sobre a cultura do Haiti (CONTINGUIBA; CONTINGUIBA, 2014) (FIGUEIREDO, 2008) (LAFERRIÈRE, 2011) e por meio da convivência com os imigrantes no curso “Português para Estrangeiro”, afirmamos que os



nacionais haitianos possuem conhecimento das narrativas orais causos e lendas. Ademais, a “contação de causos” é vista como uma atividade importante, que, segundo os alunos, é gradualmente apagada, praticada quase que exclusivamente pelos mais velhos, porém, muito interessante, pois constitui a cultura do Haiti, proporciona momentos de entretenimento e fantasia. Em discussão conjunta entre alunos e professora, definimos que todos lembram de contos populares haitianos, concluímos que tais histórias são interessantes, merecem ser divulgadas e o trabalho com a língua portuguesa, a partir desta temática, é viável e pertinente, pois engloba a expressão oral, aspectos culturais e memórias pessoais.

A literatura é o “fio condutor” das atividades, o que nos permitiu escolher contos haitianos e brasileiros, além de trabalhar com gêneros escritos e orais. Tendo em vista a flexibilidade da temática dos projetos, reiteramos que, apesar do enfoque envolver o binômio *literatura-cultura haitiana*, o trabalho proposto engloba a análise e a compreensão linguística. Esta perspectiva de ensino demanda ambiente de estudo acolhedor aos haitianos, para que dialoguem sobre suas perspectivas e tragam sua cosmovisão. Para isso, a literatura popular de seu país é elemento marcante que serve como facilitador da aprendizagem do português, visto que o objetivo central do Projeto é desenvolver o domínio do português brasileiro, sem ignorar o intercâmbio cultural entre brasileiros e haitianos. Uma vez que se narra um caso popular, por exemplo, aquele que um indivíduo conheceu em sua infância, contado por pessoas com quem possui laços afetivos, manifesta-se a identidade, os elementos que formam o imaginário de um povo. Ao reproduzir em outro idioma essas histórias com as quais se tem relação de identificação, realiza-se um ato de difusão cultural, evitando, assim, o apagamento da identidade coletiva de um povo.

Como postula o método de pesquisa-ação, não é possível prever a maneira que os participantes responderão ao projeto, pois depende “de seus interesses e capacidades, relativamente a diferentes aspectos de um projeto, em diferentes épocas e lugares” (TRIPP, 2005, p. 454), contudo, a ideia de trabalhar com contos populares surgiu a partir da aceitabilidade dos alunos. Nos semestres anteriores, foram desenvolvidos trabalhos isolados com o gênero conto popular, resultando em atividades proveitosas, fato que estimulou a realização do PCH. Ademais, por meio da participação como ministrante das aulas há dois anos, foi possível conhecer o perfil dos estudantes, o que facilitou o direcionamento das aulas planejadas.

Apesar das dificuldades existentes, como o público de imigrantes em situação de vulnerabilidade, o que acarreta na falta às aulas, os óbices materiais, a desistência dos alunos, não realização das tarefas extraclasse, entre outros, percebemos como “muitas limitações reais

acabam às vezes por tornar-se mitos” (TRIPP, 2005, p. 457), pois tais situações foram contornadas durante a aplicação do PCH, possibilitando o cumprimento dos objetivos. Os estudantes haitianos, para além de informantes, atuaram no planejamento do Projeto ao decidirem quais elementos culturais melhor representam o Haiti, o nome e o *layout* do *blog* e o conteúdo veiculado a este, ações em conformidade à didática da Pedagogia de Projetos em que os estudantes são atuantes. Tendo em vista os quatro passos da pesquisa ação: planejar, agir, descrever e avaliar, passamos a descrever e avaliar a ação de ensino.

### 3.1 Planejamento

Neste tópico, trazemos a apresentação inicial do Projeto, construído a partir das seguintes etapas:

- a. DEFINIÇÃO DO TEMA DO PROJETO E DO PRODUTO FINAL: “Projeto de Contação de Histórias” (PCH), em função da necessidade do ensino da língua portuguesa com perspectiva de difusão cultural (Língua de Acolhimento). O produto final é um *blog*, compilando os textos da “literatura popular haitiana” analisados, produzidos e estudados no decorrer do PCH<sup>12</sup>.
- b. ELABORAÇÃO DA PROPOSTA: o PCH tem tempo previsto de 18 horas-aula (curto prazo) e é parte integrante do curso “Português para Estrangeiros”, UFFS.
- c. ESCOLHA DO MÉTODO DE AVALIAÇÃO: avaliação de maneira continuada, com produção de parecer avaliativo repassado ao aluno, em relação ao que deve melhorar e destaque dos pontos positivos, como mobilização de conhecimentos secundários e empenho na execução das tarefas.<sup>13</sup>
- d. PLANEJAMENTO DA EXECUÇÃO (CRONOGRAMA): atividades desenvolvidas a partir da literatura popular, permeadas pelo tratamento de questões linguísticas relativas à recepção e produção do gênero textual conto popular, em suas manifestações orais e escritas.

#### CRONOGRAMA:

---

<sup>12</sup> Pretendemos expandir a difusão dos resultados do trabalho, convertendo o PCH e o material do *blog* em material impresso. Contudo, no momento de realização do trabalho, não foi possível devido à inexistência de recursos financeiros.

AULA 1: Introdução ao trabalho com contos da literatura popular; início do trabalho com o conto popular brasileiro “A árvore que dava dinheiro” (*anexo 1*) e discussão sobre literatura popular haitiana.

AULA 2: Continuação do trabalho introdutório sobre contos populares; trabalho com o conto popular brasileiro “Sopa de Pedra” (*anexo 2*); retomada de discussão sobre o personagem “malandro”; estudo das marcas linguística e estilísticas do gênero trabalhado.

AULA 3: Literatura popular haitiana: aproximação entre literatura popular haitiana e brasileira; início da produção de contos haitianos.

AULA 4: Literatura popular haitiana (continuação): contação de contos literários haitianos e análise linguística.

AULA 5: Literatura popular haitiana: aprimoramento do produto final e adequação ao gênero, considerando os interlocutores brasileiros.

AULA 6: Literatura popular haitiana: compartilhamento de resultados, organização de produto final e encerramento.

Para registro dos resultados de ensino, baseamo-nos nas propostas de Ohlweiler (2006): durante as atividades realizamos diário de campo, com observações sobre a sequência das atividades, acompanhando o progresso dos alunos no que se refere ao domínio da língua alvo, por meio de produções orais e escritas. A avaliação foi feita a partir da adequação das produções ao gênero discursivo, bem como a compreensão de seus interlocutores brasileiros. Foram produzidas no mínimo duas versões de cada produção escrita proposta, para que fosse possível avaliar a evolução ocorrida entre a primeira e a última versão. Ao final, aplicamos questionário para obter *feedback* dos alunos em relação à relevância do PCH no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Desde a primeira aula foi deliberado o produto final que consiste em um *blog*, definido em conjunto.

### **3.2 Agir: aplicação do PCH e análise das produções dos alunos**

Os alunos do curso “Português para Estrangeiros” apresentam nível de educação formal heterogêneo: alguns possuem nível superior completo, outros não concluíram o que equivale ao ensino fundamental brasileiro, porém, todos são alfabetizados. Em relação à divisão das turmas por níveis (Básico I, Básico II e Intermediário), desenvolvemos o projeto no nível intermediário. A turma classificada como nível intermediário<sup>14</sup> era constituída por 14

---

<sup>14</sup> No curso “Português para Estrangeiros” são oferecidos três semestres de curso, dependendo da demanda dos estudantes e da quantidade de professoras voluntárias. No semestre de desenvolvimento do PCH,

estudantes haitianos: 12 homens e duas mulheres, com idade entre 22 e 45 anos. Todos eram alfabetizados e 6 deles estavam inseridos em espaço formal de educação (5 no ensino superior, Universidade Federal da Fronteira Sul; 1 no ensino profissionalizante, Instituto Federal de Santa Catarina). O semestre letivo iniciou em 06 de agosto e encerrou em 03 de dezembro, totalizando 18 encontros, que ocorreram semanalmente. A ação do Projeto de Contação de Histórias iniciou em 27/08 e terminou em 15/10, contabilizando 8 encontros (24 horas aula), 6 horas a mais que o previsto no cronograma inicial. Trabalhamos em duas professoras por turma no curso Português para Estrangeiros; no caso específico do desenvolvimento do PCH, a segunda professora atuou como auxiliar durante as atividades de escrita e pesquisa que os alunos realizaram em sala.

Anteriormente à análise dos dados, fazemos algumas considerações sobre a aplicação do PCH. Uma dificuldade encontrada no curso “Português para Estrangeiros” é a frequência dos alunos: como o público é operário da agroindústria, muitos trabalham aos sábados. Há casos de desistência e de estudantes que ingressam no transcorrer do semestre. A duração prevista para as aulas é de 3h, contudo, o tempo é reduzido em cerca de 30min devido ao atraso dos alunos, visto que todos moram em um bairro afastado da cidade e se deslocam de ônibus ou bicicleta. A rotina dos estudantes não os permite realizar tarefa extraclasse, o que restringe as atividades. O objetivo do curso é auxiliá-los, procurando ser flexível com suas limitações, por isso o período de ingresso é prorrogado para após o início das aulas e as tarefas de casa são opcionais. Considerando esses fatores, o PCH durou mais tempo que o planejado, quatro estudantes faltaram durante o período de aplicação e três novos se uniram à turma.

No plano inicial, havia atividades que abordavam aspectos da religião vodu a partir de lendas e contos populares, contudo, esta temática foi eliminada durante a aplicação do Projeto devido à rejeição dos alunos. Cabe expor que o trabalho com a religião vodu foi motivado a partir de conversas informais com haitianos, estudos que abordam questões culturais do Haiti (FIGUEIREDO, 2006) (CONTINGUIBA; CONTINGUIBA 2014) e o livro do autor haitiano Dany Laferrière (2011). Acreditávamos o público de ensino conhecia a religião e talvez a praticasse, contudo, todos eram cristãos e se mostraram desfavoráveis ao vodu, relacionando-o a “práticas satânicas”. O resultado vai de encontro a nossa hipótese de que a religião é amplamente praticada no país caribenho. Esta informação também serve como dado

---

2016/2, houve três turmas: duas de nível básico e uma de nível intermediário. Os parâmetros de classificação dos níveis segue o critério de tempo que o imigrante se encontra no país. Os participantes do PCH são do nível intermediário e estão no Brasil entre 1 e 3 anos.

motivador de pesquisa pontual sobre o vodu, o qual, conjecturamos, está relacionado às regiões do país, idade e condição sociocultural dos sujeitos.

No aspecto organizacional, a turma foi subdividida em grupos de 3 ou 2 integrantes. Sugerimos as parcerias, deixando livre para que os alunos modificassem a organização, caso desejassem. Tal sugestão foi estratégica: os estudantes com frequência regular (mais de 70%) foram distribuídos entre os grupos para evitar o rompimento do trabalho, assim, quando os demais integrantes faltavam, aquele que estava em sala dava continuidade às atividades, dessa maneira, foram formados 5 grupos. Os dados coletados para a análise são produções escritas dos alunos, pertencentes ao gênero “conto popular”, questionário aplicado ao fim do PCH e descrição das aulas, feitas por meio de diário de campo. Além dos contos populares haitianos, a turma produziu o resumo do conto popular brasileiro “A árvore que dava dinheiro”. No tocante às produções orais, as atividades resultaram em leitura e contação dos contos, realizadas em três momentos distintos: leitura dos resumos, contação em sala e Sarau de contação para todos os níveis do curso. Por último, foi aplicado um questionário para avaliar a eficácia do projeto na perspectiva de Língua de Acolhimento. Essas produções integram os dados de análise, reportados aqui como relato de experiência.

Para avaliar a progressão da aprendizagem, elaboramos diário de campo e relatório de erros das produções, repassados aos alunos. Enfatizamos que o público aprendiz foi avaliado na sua capacidade de adequação aos gêneros conto e caso popular, “segundo os critérios de adequação discursiva, contextual e linguística, com ênfase na adequação ao gênero utilizado e à capacidade de tornar mais claro para os interlocutores as ideias expostas no texto” (OHLWEILER, 2006, p. 46). Nas atividades de compreensão leitora, trabalhamos com os conceitos de Solé (1998) que postula o estudo da superestrutura do gênero, processos de pré-leitura através da motivação, previsão e construção do conhecimento prévio; processo de compreensão durante a leitura por meio de inferências possibilitadas pelo texto, confirmação de previsões e formulação de perguntas. A seguir, refletimos sobre a prática de ensino e suas etapas, juntamente ao relato da experiência de ensino propiciada pelo PCH:

#### **a. Descrever**

O PCH iniciou na quarta aula do curso Português para Estrangeiros, visto que as primeiras três aulas foram reservadas à retomada dos conteúdos dos semestres anteriores, que envolviam os gêneros biografia, avisos, recados, notícias e reportagens. Os alunos elaboraram cartazes, em grupos, sobre os objetivos de aprendizagem do semestre e iniciativas individuais necessárias para alcançá-los. Esta ação inicial permitiu que refletissem sobre o

comprometimento demandado para participar efetivamente do curso. Para iniciar o trabalho com a literatura popular, perguntas indutivas sobre o gênero foram feitas: Vocês gostam de ouvir histórias? E de contar? Quando vocês eram crianças, os adultos costumavam contar histórias para vocês? Sobre o que eram estas histórias? Eram histórias reais ou inventadas? Alguém lembra de alguma história que ouviu na infância? Quem já ouviu a história da Cigarra e da Formiga, quando eram crianças? O que a Cigarra e a Formiga faziam? Pode resumir a fábula para os colegas? As perguntas eram formuladas oralmente.

Após os questionamentos, trabalhamos com o conhecimento prévio dos alunos acerca dos contos populares brasileiros, especificamente daqueles com o personagem Pedro Malasarte. Como não o conheciam, foi oferecido subsídios para a construção do conhecimento, através de imagens e breves explicações (SOLÉ, 1998). Também foi construído o conhecimento prévio necessário para a compreensão do conto “A árvore de que dava dinheiro”, através do enriquecimento do repertório vocabular por meio de imagens. Para complementar o trabalho de acolhimento e sensibilização sobre o gênero, aplicamos o jogo do telefone sem fio, a fim de justificar as mudanças que ocorrem durante a transmissão dos contos orais. Em seguida, realizamos a contação da história e discussão sobre contos populares ouvidos na infância, no Haiti. Nas respostas dos alunos, contos de *Bouki et Malice*<sup>15</sup> surgiram com força, conhecidos por todos. Fábulas de La Fontaine também eram conhecidas. Os estudantes relacionaram os personagens brasileiros e haitianos Malasarte e *Malice*, apontando as semelhanças de suas ações.

A atividade de resumo foi utilizada para a compreensão pós-leitura. Os 9 alunos presentes na aula dividiram-se em grupos de 3 e cada um ficou responsável pela escrita de uma parte do conto, a constar, início, meio e fim. Anteriormente à contação, explicitamos que a atividade posterior, de resumo, seria produzida, uma vez que é necessário estabelecer com os alunos os objetivos dos textos estudados e as atividades que serão solicitadas. Segundo Solé (1998, p.93), o objetivo da leitura (neste caso, da compreensão de um texto oral para produção posterior de um resumo) determina como o leitor se situa frente ao texto. O objetivo também tem relação com o tipo e com o gênero textual, neste caso, tipos narrativo e descritivo e gênero conto popular. Portanto, a adequação ao gênero foi o critério de avaliação principal: há marcação dos personagens? há sequência das ações? há discurso direto?; desvios

---

<sup>15</sup> Segundo Parise (2014, p.76) “sempre juntos, o primeiro (Bouki) representando a estupidez o segundo (Malice) a astúcia. Podemos dizer que Malice é um irmão distante de Macunaíma (...)”. De acordo com os relatos dos alunos, os contos de *Bouki et Malice* são difundidos oralmente e todos os haitianos já ouviram falar dessas histórias de teor geralmente humorístico.

gramaticais, de coerência e coesão, também foram apontados na correção escrita. Observa-se que esta foi feita através do esquema de legendas (**apêndice 1**).

Para que os estudantes se familiarizassem ao gênero no código oral, foram explicitadas as marcas da oralidade presentes na escrita, típicas do gênero, e os marcadores textuais, como palavras em negrito e itálico, além dos sinais de pontuação que indicam a reação dos personagens (SOLÉ, 1998); também foi realizada atividade de leitura do conto popular brasileiro. Durante a leitura optamos por não interromper os estudantes, contudo, após a atividade oral, foram indicados os pontos a serem melhorados, em relação à apresentação perante o público ouvinte e demais características da superestrutura do gênero que conduzem a oralização do que está escrito. Desvios de pronúncia também foram indicados.

Na aula seguinte, as legendas foram apresentadas aos alunos e a segunda versão do resumo sobre o conto brasileiro “A árvore que dava dinheiro” foi elaborada. As segundas versões ficaram mais coesas e coerentes, adequadas ao gênero conto popular, seguindo a ordem de início, meio e fim da história. Durante a segunda parte da aula, discutiu-se sobre o Projeto de Contação de Histórias e foi feito acordo sobre o produto final, um *blog* para divulgar a cultura haitiana<sup>16</sup>. Este trabalho foi introduzido por atividade de sensibilização, necessária ao se ensinar uma língua de acolhimento, através da discussão, em formato de perguntas, de reportagem acerca da miséria no Haiti, transmitida em rede nacional<sup>17</sup>: Na opinião de vocês, o que o seu país, Haiti, tem de mais bonito? (pode ser uma cidade, uma festa, uma praia...). Alguém assistiu à reportagem que Luciano Huck fez sobre o Haiti? Vocês concordam com o apresentador? O que vocês perceberam de estranho/ diferente da realidade nessa apresentação do país? Vocês viram a resposta dos haitianos ao apresentador? Vocês concordam com seus compatriotas?

Os estudantes apontaram que a mídia manipulou a imagem do Haiti, a fim de depreciá-lo, pois a reportagem mostra uma favela do país e afirma tendenciosamente que tudo se encontra na mesma situação. As respostas obtidas surpreenderam positivamente devido ao grau de criticidade, pois alguns estudantes, que cursam o ensino superior, pontuaram que incontáveis países possuem lugares tomados pela miséria, inclusive àqueles de primeiro mundo, não somente o Haiti. A reflexão dos alunos foi ao encontro da proposta do projeto e da finalidade do *blog*: divulgar a cultura haitiana a fim de desconstruir a imagem

---

<sup>16</sup> O *blog* onde há as produções dos alunos e registros em vídeo e fotos das atividades é vinculado ao curso de extensão Português para Estrangeiros, ação extensionista do PET – UFFS, *campus* Chapecó.

<sup>17</sup> Reportagem do apresentador Luciano Huck em viagem ao Haiti; disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hj6CMbX4kxY> Acesso em ago. 2016

estigmatizada que os brasileiros têm do “país devastado pelo terremoto”. Por meio de sugestão e votação da turma, o nome do *blog* foi definido como *Rakonte Mwen: Kilty Lakai*, em português, “Conte para mim: cultura da minha terra”.

### **b. Avaliar**

O objetivo desta etapa é a produção no código escrito e oral de contos populares haitianos, em língua portuguesa, atividade principal que originou o conteúdo do *blog*. Os alunos já compreendiam satisfatoriamente as características do gênero conto popular, competência verificada nas 3 aulas anteriores, através do trabalho com dois contos populares brasileiros. Ao iniciar o trabalho com a literatura popular haitiana, 4 grupos foram estrategicamente indicados para a distribuição de alunos com frequência regular. Sugeriu-se que a fonte do conto fosse a memória pessoal, por isso as professoras auxiliaram individualmente cada grupo na escolha das histórias. Contudo, no momento de produzi-los, havia muita divergência entre os alunos. Por exemplo, o grupo 2 (JG), com 3 participantes, não chegava a um consenso sobre o desfecho de uma história de *Bouki et Malice*, tampouco sobre a ordem dos fatos. O grupo 1 (JD) não recordava qual o fim do seu conto. O grupo 3 (MA) queria relatar um conto da República Dominicana, país onde um dos integrantes vivia.

Para viabilizar as atividades, foram selecionados contos haitianos em momento anterior à aula, material de apoio que só seria utilizado se necessário, prevendo o caso de alunos que não recordassem nenhum conto popular. Os contos, pertencentes ao *site “contem-moi”*<sup>18</sup>, são histórias populares coletadas e compiladas, disponíveis em francês. Traduzimos anteriormente à aplicação do Projeto os contos “*Les oeufs de la cane Calandéric*”, “*Monplaisir*”, “*Janot, le cuisinier du roi*” e “*L'enfant Crapaud et Simbi*”, disponíveis no *site*, a fim de conhecer melhor o gênero que embasa o PCH. Cada grupo escolheu um dos contos, escritos em francês, e realizou a leitura; em seguida, a turma ouviu o áudio da contação das histórias, em francês e em crioulo haitiano (também disponível no *site “contem-moi”*), atividade de compreensão auditiva que foi complementada por discussão guiada pela professora. Os aprendizes relataram ter ouvido histórias parecidas, com enredo idêntico ou semelhante, principalmente aquelas com os personagens *Bouki et Malice*, presentes nos contos “*Monplaisir*” e “*Les oeufs de la cane Calandéric*”.

Foi solicitado que os estudantes escrevessem a história em português, a partir das características do gênero conto popular, e reforçamos a indicação de realizar o trabalho em

---

<sup>18</sup> Site que disponibiliza contos populares de países francófonos. Disponível em: <http://www.contemmoi.net/> Acesso em mai.2016



grupo, com a participação de todos; ressaltamos que durante as aulas não há proibição de falar em crioulo haitiano, principalmente nos trabalhos realizados em conjunto entre os estudantes, no intuito de facilitar a interação. Aqueles que apresentam maior dificuldade receberam auxílio especial, visto que há duas professoras em sala. Os alunos puderam acessar a internet, consultar dicionários de língua portuguesa, pedir ajuda aos colegas e às professoras. Cerca de 2h foram dedicadas à produção.

Os contos em francês foram utilizados como base pelos estudantes, buscando compreendê-los e expressá-los em português a partir de sua leitura e debate entre os grupos. Esse viés inesperado pelo qual se realizou a atividade possibilitou uma nova reflexão para o projeto, ao pensarmos na intercompreensão existente entre línguas românicas (caso do português, espanhol, francês, italiano e também do romeno), dado que nossos estudantes, por serem do nível intermediário e por terem, além do crioulo e francês, o espanhol presente em sua vivência e/ou memória linguística, podem desenvolver estratégias de compreensão e aprendizagem em outras línguas da mesma família. Acerca da primeira versão dos contos escritos, percebemos que os alunos respeitaram a estrutura do gênero conto popular e as produções ficaram coerentes. Como exemplo, a seguir excertos retirados das produções, com a correção através do esquema de legendas feito pela professora; a transcrição dos fragmentos contempla alguns dos desvios mais frequentes dos estudantes:

#### *Grupo 1*

“[...]Monplaisir, o bode

\_\_O rei chorava a disparição do seu animal preferido\_\_um bode que (ele) chamava Monplaisir. (Ele) promete uma fortuna que consegue lhe dar esclarecimento sobre o desaparecimento. [Em a] verdade o Malice foi o cupado. (Ele) [matou o bode, decepou.] [...]”

#### *Grupo 2*

“[...]*Bouki et Ti Malice*

\_\_Tio Bouki desceu [à cidade para o mercado], para vender alguns inhames, e enquanto (ele) está lá (ele) ficou com fome. (Ele) viu um homem velho de cócoras ao lado da estrada, comendo alguma coisa. [...]”

#### *Grupo 3*

“[...]Os ovos da cana

\_\_Era uma vez uma pata que ponhava, ponhava, ponhava grandes ovos brancos. Ela ponhava, ponhava tantos ovos grandes que [seu lugar] estava cheio. Um dia a pata foi no mercado[. Durante] sua ausência, o Malice que é um homem muito inteligente descobriu seu ninho e

roubou um ovo apenas[. Bouki] que é um glutão e bobo descobre [o lugar de ovo] também, então roubou e comeu todos que pode. [...]"

*Grupo 4*

“[...]Tezen

- Uma (mãe) tinha um [casual]\_\_

sempre que (a mãe) mandava a filha buscar água numa [mina de água] ela sempre trazia água limpa. Quando o filho ia buscar, ele pegava água suja  
[...] Tezen era um peixe que morava [na aquela] [mina], quando a filha cantando, aparecia (o peixe) e conversa com ela, e (o peixe) deixou ela pega água limpa. [...]"

Para o aprimoramento dos textos, elaboramos um relatório de desvios em relação ao gênero e a questões gramaticais, a partir da primeira produção escrita dos grupos, pontos discutidos em aula para a realização da adequação. Como havia um texto base para a produção escrita do conto, a superestrutura do gênero foi mantida, com início, meio e fim demarcados, encadeamento dos acontecimentos, ações realizadas pelos personagens coerentemente e trechos de discurso direto, contudo, destacou-se a incoerência no emprego dos tempos verbais, presente na maioria das produções. Foi explicado aos alunos que o tempo verbal em que acontecem os fatos narrados deve seguir uma linha lógica para representar a sequência dos acontecimentos.

Visto que a primeira correção se centrava nos aspectos estruturais do gênero conto popular, adequação cumprida em todas as produções, também pontuamos as inadequações no que se refere a um texto no código escrito: falta de parágrafo, falta do travessão para indicar discurso direto e falta de pontuação. As construções não usuais na língua portuguesa, que se relacionam diretamente a compreensão do interlocutor, foram indicadas como erro de coerência (entre colchetes), segundo a legenda de erros. Também se corrigiu a falta de coesão e repetição das palavras, principalmente dos pronomes pessoais; foi apresentado que na língua portuguesa é possível suprimir o sujeito explícito, muitas vezes, como nos casos onde o pronome “ele” é repetido sem necessidade, em amostra das produções. Esses dois aspectos foram o foco da correção, para que, posteriormente, fosse feita a adequação dos elementos superficiais do texto, como desvios ortográficos, mesmo que estes já estivessem marcados na primeira correção.

Sobre os desvios gramaticais, destacamos que há interferência do espanhol no código escrito. Os estudantes relataram que muitos haitianos alfabetizados têm noções básicas do espanhol, devido à proximidade do país com a República Dominicana. Isso justificaria as

marcas de interferência encontradas nas produções textuais, mesmo daqueles que não viveram no país hispanofalante. Outro desvio frequente, possivelmente causado pela interferência da língua espanhola, foi a contração de artigos e preposições (por exemplo, o registro da oração “o castelo de o rei”, ao invés de “o castelo do rei”), o que motivou a explicação do assunto em sala.

Durante a reescrita da primeira versão, os alunos tiveram dificuldade em interpretar as legendas, então auxiliamos com explicações individuais, retomadas de acordo com suas respectivas marcações. Percebemos, através desta experiência, que é necessário explicitar informações adicionais sobre os tipos de erros cometidos, além de limitar a correção a, no máximo, dois aspectos pontuais, para melhor situar os aprendizes e estabelecer quais os elementos mais importantes na primeira correção. Na segunda versão da produção escrita, os desvios foram sinalizados, comentados e explicitados, no corpo do texto e ao seu final, dando ênfase à adequação linguístico-discursiva do gênero conto popular, através de comentários escritos por extenso. A seguir, exemplos, retirados das produções reescritas:

### Grupo 1

“[...]Monplaisir, o bode

O rei chorava o desaparecimento do seu animal preferido: um bode que se chamava Monplaisir. Ele prometeu uma fortuna se alguém conseguisse lhe dar esclarecimento sobre o seu desaparecimento. Na verdade o Malice foi o culpado. O Malice matou o bode e cortou em pedacinhos pra comer a carne e usar a pele. [...]”

### Grupo 2

Por que “tio”  
Bouki? Não pode  
ser somente  
Bouki?

Para não ficar um título  
tão genérico, pense em  
algo que tenha relação  
com a história.

“[...]*Bouki et Ti Malice*

Tio Bouki desceu à cidade para ir até o mercado, para vender alguns inhames, e enquanto estava lá, ficou com fome[. Ele] viu um homem velho de cócoras ao lado da estrada, comendo alguma coisa. [...]”

Lembre-se das palavras que unem as frases,  
para que seu texto não fique cheio de pontos  
finais. Tente substituir aqui por uma dessas  
palavras (de repente, em seguida, então...)

### Grupo 3

“[...]Os ovos da Pata

Entre “um dia a para foi no mercado” e “na sua ausência” você deve colocar uma palavra que indique sequência, senão fica difícil de compreender

Era uma vez uma pata que ponhava, ponhava, ponhava grandes ovos brancos. Ela ponhava, ponhava tantos ovos grandes que seu ninho estava cheio. [Um dia a pata foi no mercado na sua ausência], o Malice que é um homem muito inteligente descobriu seu ninho e roubou um ovo apenas. O Bouki que é um glutão e bobo descobrimdo o ninho também, então roubou e comeu todos que pode. [...]”

Observe os verbos anteriores (foi, descobriu). A história é contada com os verbos no tempo PASSADO. Descobrimdo é o gerúndio do verbo “descobrir”, não concorda com os demais verbos

### Grupo 4

Parágrafo

Casal de \_\_\_\_

“[...]Tezen

Repete muitas vezes a palavra água.

\_Uma mãe tinha um casal e sempre que mandava a filha buscar (água) numa fonte de (água), ela sempre trazia (água) limpa. Quando o filho ia buscar, ele pegava (água) suja [...] Tezen era um peixe que morava naquela fonte de água, quando a filha cantava, o peixe aparecia para conversar com ela e deixou pegar água limpa.[...]”

Observe os verbos anteriores: morava, cantava . Aqui é uma descrição dos fatos, o verbo “deixar” também faz parte da descrição e precisa acompanhar o tempo verbal do pretérito imperfeito.

No relatório de desvios da segunda versão escrita foi considerada a repetição dos mesmos conectores textuais e sua substituição por pontos finais, o que se insere como desvios de coesão. Para auxiliar os estudantes, disponibilizamos uma breve lista com os principais conectores textuais. Chamamos a atenção à questão da autoria do texto, destacamos que qualquer fonte consultada para a produção do conto deve ser explicitada, seja *site da internet* ou livro. Com a melhor explicação dos desvios cometidos, através de exemplos retirados dos textos, a melhoria nas produções foi significativa. Os comentários escritos feitos pela professora, ao final do corpo do texto, objetivavam a melhor adequação ao gênero. Foram eles:

- Lembra dos contos de Pedro Malasarte? Reveja as expressões que são usadas nas falas dos personagens (nossa! Puxa vida!). Tente acrescentar algumas expressões no seu conto, principalmente onde há o discurso direto.

- Para seu texto ficar ainda melhor, faça referência ao lugar onde ele é contado, como nos contos de Malasarte (Lá no sertão, no interior, vivia um sujeito chamado Malasarte...)

- Para o texto ficar compreensível, precisa ter um final coerente, que faz sentido. Marque onde está o final do seu conto e veja se está bom ou se pode ser melhorado

- Evite unir as frases com pontos finais, procure utilizar a lista de conectores, assim seu texto fica mais coerente e coeso. Não repita SEMPRE os mesmo conectores (então, então, então...).

A partir da segunda versão dos contos, foi proposta uma atividade oral: primeiramente, os grupos dividiram o texto em início, meio e fim, em que cada integrante era responsável por produzir uma das partes. Em seguida, houve a prática leitora dentro de cada grupo, momento em que as professoras anotaram o que poderia ser melhorado para a produção oral do gênero conto popular. Posteriormente, os alunos receberam um roteiro para guiar a apresentação, que determinava os elementos importantes na produção de um texto oral condizente ao gênero conto, como: tom de voz, pausa para o ouvinte assimilar o conteúdo, expressão facial e corporal; elementos de abertura e fechamento como título e explicação sobre a fonte de leitura. Depois de os ajustes serem feitos, cada grupo apresentou seu conto para o restante da turma em espaço ao ar livre. Alguns preferiram utilizar o texto como suporte, caso esquecessem alguma parte.

A ação resultou em atividade proveitosa, porém, aproximou-se à leitura em voz alta, visto que era a segunda atividade oral com o gênero proposto. Durante a “contação”, a professora elaborou um relatório de erros orais, os quais foram discutidos em sala. Dentre os apontamentos destacamos: a não apresentação do título do conto, falta de ênfase ao expressar surpresa, raiva, felicidade, tom de voz muito baixo e inexistência de contato visual com o público; aspectos relevantes no ato da contação. Os desvios de pronúncia limitaram-se ao equívoco da sílaba tônica das palavras, incoerência no tempo verbal da narrativa e erros na conjugação verbal.

Na sequência, o resultado de fragmentos da terceira versão dos contos anteriormente citados:

*Grupo 1*

“ [...]Monplaisir, o bode

O rei chorava o desaparecimento do seu animal preferido: um bode que se chamava Monplaisir. Ele prometeu uma fortuna se alguém conseguisse lhe dar esclarecimento sobre o sumiço do seu querido animal. Na verdade o malandro do Malice foi o culpado porque matou o bode, picou em pedacinho, comeu a carne e usou a pele pra fazer roupa.[...]"

*Grupo 2*

“[...]O prato que Bouki não comeu

Bouki, o bobo, desceu à cidade para ir até o mercado, para vender alguns inhames, e enquanto estava lá ficou com fome. De repente, viu um homem velho de cócoras ao lado da estrada, comendo alguma coisa que parecia gostosa. [...]"

*Grupo 3*

“[...]Os ovos da Pata

Era uma vez uma pata que ponhava, ponhava, ponhava grandes ovos brancos. Ela ponhava, ponhava tantos ovos grandes que seu ninho estava cheio. Um belo dia a pata foi no mercado e durante a sua ausência o Malice, muito inteligente, descobriu seu ninho e roubou um ovo apenas. O Bouki, que é um glutão e bobo, descobriu o ninho também, então roubou e comeu tudinho. [...]"

*Grupo 4*

“[...]TEZEN

Em um lugar do Haiti, no interior do país, uma mãe tinha um casal de filhos que ajudavam a cuidar da fazenda. Sempre que mandava a filha buscar água na fonte, ela trazia água limpinha, mas seu filho trazia água suja e não servia nem para lavar o chão. [...] Tezen era um peixe que morava na fonte. Quando ouvia a canção aparecia para conversar e deixava pegar a água limpa que ficava no fundo. [...]"

A partir da terceira versão das produções, é evidenciada a progressão dos estudantes no domínio da língua portuguesa. As amostras apresentam a evolução no domínio do código escrito do texto produzido, de acordo com os aspectos gramaticais, sintáticos e estruturais do gênero conto popular. Após a produção da terceira versão escrita, os contos populares também foram narrados às demais turmas do curso “Português para Estrangeiros”. Como resultado do trabalho desenvolvido ao longo das aulas, os grupos aprimoraram sua expressão oral, capacidade de síntese e de reformulação das ideias. Os objetivos de ensino foram alcançados, através de atividades permeadas por questões culturais que auxiliaram os aprendizes no aprimoramento do uso da língua portuguesa.

Ao final do projeto, aplicamos questionário (**apêndice 2**) a fim de que os alunos avaliassem seu aprendizado e os pontos mais relevantes do trabalho desenvolvido. Em análise sucinta, as respostas destacaram que conhecer uma nova língua permite interagir melhor com a cultura de um país, para além das relações cotidianas básicas; também salientaram que para “fazer a diferença” em um país é necessário dominar a língua que a maioria das pessoas falam, pois só assim é possível conhecer os direitos e deveres individuais, além de reclamar quando não são cumpridos. Sobre o momento mais relevante do trabalho, os estudantes apontaram as ações registradas em vídeo, pois este diferencial motivou-os a estudarem o tema, visto que o material estaria disponível na *internet*, em que todos podem acessar. As respostas também revelaram que a contação das histórias populares brasileiras, com objetos e através da narração da professora, foi proveitosa, ao propiciar momento de aprendizagem diferenciado. Tais resultados confirmaram que o trabalho por projetos e com perspectiva cultural, além do ambiente acolhedor propiciado, impulsionaram o estudo do português brasileiro. Por fim, apresentamos o produto final do PCH, idealizado a partir de todas as etapas do Projeto:

### 3.3 *Blog Rakonte Mwen: Kilti Lakay*

No intuito de difundir a cultura haitiana e de inserir os estudantes como sujeitos atuantes no processo de aprendizagem, idealizamos, professora e alunos, um *blog* para registrar os trabalhos produzidos durante o PCH e no decorrer do curso. Por se tratar de uma página na internet, ressaltamos a facilidade de divulgação para o público. Algumas produções que estão no *blog* não são analisadas neste trabalho, pois constituíram atividades extraclasse, logo, nem todos os estudantes as realizaram. As atividades são: Pontos turísticos do país, Estações do ano e a lenda do herói Mackendal. Há também uma seção destinada à breve descrição pessoal de cada aluno, acompanhada de sua respectiva foto, solicitação feita pelos próprios estudantes. Ao final da produção dos contos, organizamos um “Sarau de contação de histórias” para as demais turmas do curso Português para Estrangeiros. A ação foi registrada em vídeo e está disponível no *blog*<sup>19</sup>. A seguir, a figura 1 exibe a página inicial do *blog*:



<sup>19</sup> Domínio do *blog*: <http://fontanasoares.wixsite.com/culturadohaiti>



**Figura 1:** Página inicial do *blog* com as seções que armazenam as produções dos estudantes

Para idealizar o produto final, os alunos mobilizaram seus conhecimentos secundários, relacionados à montagem da página, edição de fotos, organização dos elementos suprasegmentais de uma página da *internet* e gravação de vídeos. A autonomia dada aos estudantes foi fundamental para a concretização do *blog*, como prevê a Pedagogia de Projetos, além disso, a ação dos aprendizes no curso das ações foi tão ativa que o trabalho com as lendas de zumbis e com os deuses vodus foi excluído, devido à solicitação unânime da turma. No produto final o grupo produziu atividades não planejadas inicialmente, como exemplo, a descrição pessoal e o relato sobre pontos turísticos do país, bem como prevê a metodologia de análise da pesquisa-ação, ao definir que “os resultados de cada ciclo determinarão o que acontecerá a seguir e não há como dizer de saída aonde o processo levará” (TRIPP, 2005, p. 459). O *blog*, vinculado ao curso “Português para Estrangeiros”, será alimentado com atividades desenvolvidas nos semestres seguintes.

#### 4 Considerações finais

Diante dos resultados obtidos, reafirmamos a importância do ensino pelo viés de acolhimento para imigrantes haitianos. As características acolhedoras do trabalho com a língua portuguesa se manifestam na relação professor-aluno, ao promover ações com perspectiva humana e sensível às necessidades dos aprendizes. Tais ações foram permeadas pela valorização da cultura do imigrante, estímulo constante por meio de atividades secundárias e atenção diferenciada, adequações ínfimas que estimulam seu empenho. Outra



constatação feita é de que o espaço dado à língua materna dos aprendizes funciona como aproximador cultural, mesmo que seu domínio por parte do professor seja restrito. Para exemplificar essa prática, destacamos a escolha do nome do *blog* em crioulo haitiano, a pesquisa por contos populares haitianos não disponíveis em língua portuguesa, bem como a busca de informações sobre personagens típicos deste segmento literário. Em relação ao trabalho em sala, respeitamos o uso da língua materna dos alunos, contudo, estabelecemos momentos para seu uso, bem aceito nos trabalhos em grupo.

A aprendizagem do português brasileiro a partir do conceito de Língua de Acolhimento (GROSSO, 2010) explica satisfatoriamente os resultados obtidos pelo Projeto, que direcionou o estudo do português para além do uso em relações pragmáticas do cotidiano, uma vez que trabalhamos com um gênero discursivo literário. Destacamos que a apresentação de narrativas orais, em forma de sarau e registro com vídeos, proporcionou momento de aprendizagem diferenciado e significativo. Portanto, esta perspectiva de ensino de língua não materna se coaduna à metodologia didática da Pedagogia de Projetos (CAMPS, 1996), que prescreve o encadeamento das atividades de forma coerente, diferenciando-se do ensino através de tarefas cujos resultados não se correlacionam.

As produções orais e escritas comprovam a evolução dos estudantes no que se refere ao domínio da língua portuguesa, devido ao trabalho linguístico contextualizado através de gênero discursivo. Além disso, aspectos culturais resultantes das atividades de pesquisa permitem que brasileiros tenham acesso à cultura haitiana, desestigmatizando a visão preconcebida de “país mais pobre das américas”. O método de investigação da pesquisa-ação (TRIPP, 2005) evitou a teorização indutiva das melhorias alcançadas, ao seguirmos as etapas de: identificação de um ponto a ser aprimorado na prática docente, planejamento da ação, monitoramento e reflexão sobre os resultados. Dessa forma, é possível dar continuidade às propostas apresentadas neste trabalho. As atividades orais e escritas reportadas e a participação ativa dos estudantes denotam a significativa progressão e consciência na aprendizagem do público aprendiz, bem como sua maior motivação para estudar a língua mais falada do país que os acolhe. Através da idealização do *blog*, foi possível divulgar a cultura do Haiti, visto que os resultados das atividades estão disponíveis na *internet*.

Pontuamos ser possível dar continuidade ao trabalho a partir de outros gêneros discursivos, possível desdobramento do presente artigo. Outrossim, é oportuno ressaltar que este trabalho tem a pretensão de, futuramente, desdobrar-se em material didático específico para nossos estudantes, a fim de inserir nossa Universidade no âmbito das mais recentes discussões, pesquisas e ações sobre o ensino de português a haitianos. Concluimos esta

proposta de ensino com a afirmação de que um trabalho por projetos, estruturado pela literatura popular, é proveitoso para imigrantes haitianos devido à relação entre o eixo estruturante das atividades e os aspectos culturais nele imbricados. Somado a isso, está a postura pedagógica em que o professor assume o papel de mediador e o estudante o de agente em seu desenvolvimento cognitivo e social.

## Referências

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. **Historia de la Pedagogía**. México: Fondo de Cultura Económica. 1994

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - SIPLE**, v. 7, p. artigo eletr, 2014.

ANÇÃ, M.H. Português: língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR. Lisboa. **Anais...** . Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2003. p. 1-6.

ANDRIGHETTI, G. H. Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas através da pedagogia de projetos. In: SCHOFFEN, J. R; KUNRATH, S. P.; ANDRIGHETTI, G. H; SANTOS, L. G. (Orgs.). **Português como língua adicional: reflexões para a prática docente**. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012. p. 71-90.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. São Paulo: Papirus, 1994.

BRASIL. **Lei Nº 9.474**, de 22 de julho de 1997.

CABETE, M.A.C.S.S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CAMPS, A. **Projectos de Lengua entre la teoría y la práctica**. Cultura y Educación, n. 2, 1996, p. 43-57

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, A. **Textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 77-92.

CONARE. **Resolução Normativa nº97**. 2012. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A350AC8820135687F345B412D/RESOLU%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA%20N%C2%BA%2097.pdf>> Acesso em mar. 2016

COTINGUIBA, M. L. P; COTINGUIBA, G. C. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.17, n.33, p.61-87, jul/ dez. 2014.

CARPENTIER, A. **El reino de este mundo**. Barcelona: Edhasa, 1978.

FIGUEIREDO, E. O Haiti: história, literatura, cultura. **Revista Brasileira do Caribe**, Goiânia, v.6, n. 12, p.371-395, jan./ jun. 2006.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p.61-77, 2010.

LAFERRIÈRE, D. **País sem chapéu**. São Paulo: Editora 34, 2011. Tradução e posfácio de Heloísa Moreira.

MAMED, L.H; LIMA, E.O. Trabalho, precarização e migração: recrutamento de haitianos na Amazônia acreana pela agroindústria brasileira. **Novos Cadernos NAEA**. v. 18 n. 1. p. 33-64. jan/jun. 2015

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O (Orgs.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p.53-78.

MOREIRA, H. Prefácio. In: LAFERRIÈRE, D. **País sem chapéu**. São Paulo: Editora 34, 2011.

OHLWEILER, B.M.D. **Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira**. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PARISE, N. M. Literatura e oralidade no Haiti A poesia em Crioulo de Georges Castera. **Boitatá** , v. 17, p. 72-87, 2014.

PIOVEZANA, L; BORDIGNON, S.A.F. Movimento Migratório no Sul do Brasil: O Caso dos Haitianos na Região Oeste Catarinense. Anais Eletronicos. Rio de Janeiro. **ESOCITE 2015**. Disponível em: <[http://www.rio2015.esocite.org/resources/anais/5/1440783279\\_ARQUIVO\\_MOVIMENTO\\_MIGRATORIONOSULDOBRASIL.pdf](http://www.rio2015.esocite.org/resources/anais/5/1440783279_ARQUIVO_MOVIMENTO_MIGRATORIONOSULDOBRASIL.pdf)> Acesso em janeiro de 2016.

SÁ, T. Lugares e não lugares em Marc Augé . **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, v. 26, n. 2 p. 209-229, nov. 2014

SILVA, J.C. L; JUBILUT, L.L. **Que proteção para as pessoas deslocadas por razões ambientais no Brasil?** 2015. Disponível em: <<https://oestrangeiro.org/2015/06/13/refugio-ambiental/>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

**Resumen:** La enseñanza del portugués como lengua no materna se incrementa a partir del lugar que tiene Brasil en las relaciones internacionales y, más recientemente, se vincula a situaciones migratorias de refugio y asilo humanitario. Sin embargo, hay poco material de enseñanza específico para las necesidades de estos nuevos flujos migratorios, como el caso de los inmigrantes haitianos. En este trabajo, proponemos el enfoque de la enseñanza de la lengua mayoritaria de Brasil como Lengua de Acogida a través de un proyecto didáctico basado en la literatura popular haitiana, a fin de potencializar las posibilidades de enseñanza de la lengua portuguesa a este público y promover una perspectiva de inserción cultural. Para la elaboración del “Proyecto de Narración de Historias”, llamado Rakonte Mwen en criollo haitiano, “cuéntame una historia”, utilizamos la metodología intervencionista de la Investigación-Acción en el planeamiento y evaluación de los resultados. En la implementación de la propuesta utilizamos el método didáctico de los Proyectos de Lenguas. A través de la evaluación de los resultados es posible afirmar que la enseñanza basada en proyectos, centrada en cuestiones culturales, se presenta como una alternativa interesante de enseñanza de lenguas para inmigrantes en situación similar a de los refugiados. De tal modo, el trabajo con perspectiva de acogida, a partir de la literatura popular, permite la difusión de la cultura a los nuevos inmigrantes en el país que se los recibe. Los resultados presentados y el proyecto desarrollado son puntos de partida para la construcción de nuevas propuestas de enseñanza basadas en la Lengua de Acogida destinadas a inmigrantes haitianos y refugiados, público creciente en Brasil.

**Palabras-clave:** Literatura popular; Migración Haitiana; Portugués Lengua de Acogida; Proyecto de enseñanza de lenguas.

## Apêndices

### 1. Esquema de legendas

#### ➤ LEGENDA DE CORREÇÃO

<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>PONTUAÇÃO</b>- sublinhado simples _____ “Caminhou por muito <u>tempo</u>: <u>quando</u> avistou uma árvore. Chegando ao pé da árvore (...)”</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>ACENTUAÇÃO/ ORTOGRAFIA</b>- circulado “Caminhou por muito tempo, quando avistou uma <u>arvore</u> Chegando ao pé da <u>arvore</u> (...)”</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>REGÊNCIA/ CONCORDÂNCIA</b>- sublinhado duplo _____ “Ele <u>caminharam</u> por muito tempo (...)”</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>COESÃO/ COERÊNCIA</b>- colchete [ ] “[Ele caminhou avistou uma árvore chegou na árvore]”</li> </ul>

- **REPETIÇÃO/REDUNDÂNCIA**- parêntese ( )  
 (“Caminhou por muito tempo e então avistou uma **árvore**. A **árvore** era muito grande. Ele chegou ao pé da **árvore**”)

## 2. Questionário final aplicado aos alunos

### **PERGUNTAS REFERENTES AOS RESULTADOS DO PCH**

- 1) Sabemos que é necessário aprender a língua portuguesa para se inserir no país, para conhecer seus direitos, interagir com as pessoas... além disso, quais as vantagens de se aprender uma nova língua e conhecer uma nova cultura?
- 2) Você se sentiu mais motivado a estudar a língua portuguesa com as atividades da literatura popular, trabalhos com vídeos, fotos e blog?
- 3) Você gostou de trabalhar com a literatura do seu país? Por quê?
- 4) O que você percebeu que aprendeu no curso que você não sabia antes?
- 5) Qual momento você mais gostou de estudar a língua portuguesa no curso? (ao ouvir as histórias de Pedro Malasarte? Ao contá-las....?)

## **Anexos**

### **1- A ÁRVORE QUE DAVA DINHEIRO**

Vendo-se apertado com a falta de dinheiro e não querendo confusão com o dono da pensão, Malasarte saiu, naquela manhã, bem cedo, para ganhar a vida. Arranjou com o vendedor de mel de um bocado de cera; trocou no mercadinho a única nota de 10 reais por algumas moedas e pegou a estrada. Caminhou por muito tempo, quando avistou uma árvore. Chegando ao pé da árvore, parou e começou a pregar as moedas à folhagem com a cera de abelha.

Não demorou muito, apareceu na estrada um homem muito rico, fazendeiro da região, que vinha tocando alguns bois para vender. E como já ia levantando um sol bem forte, a cera derretia e fazia cair às moedas. Malasarte, fazendo festas, as apanhava. O fazendeiro acercou-se curioso, perguntou-lhe o que fazia, e Malasarte explicou:

— Esta árvore é deveras encantada, patrão. As suas frutas são moedas de um real. Estou colhendo todas, porque vou me bandear pra outra terra e penso em levar a árvore, apesar de todo o trabalho que vai me dar.

Apesar do fazendeiro ser muito rico, era um homem que só pensava em dinheiro e em explorar todos que pudesse. Encantado com a árvore que dava dinheiro, disse:

— Não me diga isto, sô!

— É o que eu lhe digo, patrão!

— Diacho! Se lhe vai dar tanto trabalho... por que não me vende a árvore?

— Imagina! Vender uma árvore que dá dinheiro? Nunca! Vou levá-la comigo e ter dinheiro pra sempre, não precisarei trabalhar nunca....

Como o fazendeiro era um homem de negócios, pensou em comprar a árvore e plantar diversos pés dela, centenas de árvores que davam dinheiro para aumentar seu lucro. Então, disse a Malasarte:

— Mas pense bem rapaz! Você não gostaria de trocar sua árvore por 20 mil reais?

— Jamais! Minha árvore me dá muito mais que esse valor, patrão! Não perca seu tempo, esta árvore eu não vendo, agradecido.

— E o que você acha de fazermos uma troca? Tenho todos estes bois que vou vender na cidade, dá um dinheirão! Além disso, eu te dou meu cavalo, pra ir para onde quiser. O que acha?

Malasarte fez cara de desinteressado, mas acabou aceitando a proposta.

— Olha, patrão, vamos fazer essa troca só porque eu simpatizei com o senhor e porque quero logo ir embora daqui. Negócio fechado!

Malasarte fechou negócio trocando a árvore pelos bois e pelo cavalo do fazendeiro rico; em seguida, bateu pé na estrada, vendendo os bichos na vila por um bom preço.

O fazendeiro mandou alguns de seus empregados retirarem, com todo o cuidado, a árvore encantada e a replantou nas terras do seu sítio. Daqueles anos até hoje, ela não deu nenhuma moeda.

Adaptado de : < <http://www.recantodasletras.com.br/contos/1049695>> Acesso em ago. 2016

## 2- SOPA DE PEDRAS

Pedro Malasarte era um cara muito esperto. Um dia ele estava ouvindo a conversa do pessoal na porta da venda. Falavam de uma velha avarenta que morava num sítio pros lados do rio. Cada um contava um caso pior que o outro:

– A velha é unha de fome. Não dá comida nem pros cachorros que cuidam a casa dela – dizia um.

– Quando chega alguém pro almoço, ela conta os grãos de feijão pra pôr no prato. Verdade! Quem me contou foi o Chico, que não mente – afirmava outro.

– Eita velha pão-duro! – comentava um terceiro. – Dali não sai nada. Ela não dá nem bom-dia.

O Pedro Malasarte seguia ouvindo. Ouvindo e matutando.

Daí a pouco entrou na conversa:

– Querem apostar que pra mim ela vai dar uma porção de coisas, e de boa vontade?

– Tu tá é doido! – disseram todos – Aquela velha avarenta não dá nem risada!

– Pois aposto que pra mim ela vai dar um banquete – insistiu o Pedro. – Quanto vocês apostam?

A turma apostou muito dinheiro, na certeza de ganhar. Mas o Pedro Malasarte, muito matreiro, já tinha um plano na cabeça. Juntou umas roupas, umas panelas, um fogãozinho, amarrou a trouxa e se mandou pra casa da velha. Era meio longe, mas pra ganhar aposta o Malasarte não tinha preguiça.

O Pedro foi chegando bem perto da porteira do sítio da velha. Esperou um tempo pra ser notado. Quando viu que a velha já tinha reparado nele, armou o fogãozinho, botou a panela em cima, cheia de água, e acendeu o fogo. E ficou o dia inteiro cozinhando água.

A velha, lá da casa, só espiando. E a panela fumegando.

E o Pedro atiçando o fogo.

Não demorou muito, a velha não aguentou a curiosidade e veio dar uma espiada. Passou perto, olhou, assuntou, e foi embora. O Pedro firme, atiçando o fogo.

No dia seguinte, panela no fogo, fervendo água, soltando fumaça. Pedro atiçando o fogo. A velha olhando de longe, lá de dentro da casa.

Até que ela não conseguiu mais se segurar de curiosidade. Saiu e veio pra olhar de perto. O Pedro pensou: "É hoje!". Catou umas pedras no chão, lavou bem e jogou dentro da panela. E ficou atiçando o fogo pra ferver mais depressa.

A velha não se conteve:

– Oi, moço, tá cozinhando pedra?

– Ora, pois sim senhora, dona – respondeu o Pedro. – Vou fazer uma sopa.

– Sopa de pedra? – perguntou a velha com uma careta. – Essa não, seu moço! Onde já se viu isso?

– Pois garanto que dá uma sopa pra lá de boa.

- Demora muito pra cozinhar? – perguntou a velha ainda duvidando.
- Demora um bocado.
- E dá pra comer?
- Claro, dona! Então eu ia perder tempo à toa?

A velha olhava as pedras, olhava pro Pedro. E ele atiçando o fogo, e a panela fervendo. A velha meio incrédula, meio acreditando.

- É gostosa, essa sopa? – perguntou ela depois de um tempo.
- É – respondeu o Malasarte – Mas fica mais gostosa se a gente puser um temperinho.
- Não seja por isso! – disse a velha. – Eu vou buscar.

Foi e trouxe cebola, cheiro-verde, sal com alho.

- Tomate a senhora não tem? – perguntou o Pedro.

A velha foi buscar e voltou com três, bem maduros. Pedro botou tudo dentro da panela, junto com as pedras. E atiçou o fogo.

- Vai ficar bem gostosa – disse ele. – Mas se a gente tivesse carne de galinha...
- Pois eu tenho lá em casa – disse a velha. E foi buscar.

Carne na panela, lenha no fogo, a velha sentada espiando. Daí a pouco ela perguntou:

- Não precisa pôr mais nada?
- Até que ficava mais suculenta se a gente pusesse umas batatas, um pouco de macarrão...

A velha já estava com vontade de tomar a sopa, e perguntou:

- Quando ficar pronta, posso provar um pouco?
- Claro, dona!

Aí ela foi e trouxe o macarrão e as batatas.

O Malasarte atiçou o fogo, pro macarrão cozinhar depressa.

Daí a pouco a velha já estava com água na boca!

- Hum, a sopa tá cheirando bem! Será que as pedras já amoleceram?

Em vez de responder, o Pedro perguntou:

- A senhora não tem uma queijo ralado? Ia ficar tão bom...

Lá foi a velha de novo buscar o queijo. Cozinha que cozinha, a sopa ficou pronta. Malasarte então pediu dois pratos e talheres, a velha trouxe. O Pedro encheu os pratos, deu um pra ela. Separou as pedras e jogou no mato.

- Ué, moço, não vai comer as pedras?
- Tá doido! – respondeu o Malasarte. – Eu lá tenho dente de ferro pra comer pedra?



E tratou de se mandar o mais depressa que pôde, porque a velha ficou louca de brava quando percebeu que havia sido enganada. Malasarte, rindo no caminho, foi correndo pra venda, cobrar o dinheiro da aposta.

**Contos populares para crianças da América Latina.** São Paulo: Ática, 2000. Co-edição latino-americana. p. 8-15