



LUIZ CARLOS RODRIGUES

**ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA  
CRIANÇAS FALANTES DE CRIOULO HAITIANO ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA  
DE CHAPECÓ, SANTA CATARINA**

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

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Andrea Rost Snichelotto

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi defendido e aprovado pela banca em:  
21/10/2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Andrea Rost Snichelotto  
Universidade Federal da Fronteira Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Aline Peixoto Gravina  
Universidade Federal da Fronteira Sul

*Laura Soares*

---

Prof.<sup>a</sup> Me. Laura Fontana Soares  
Universidade do Arizona

## ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA CRIANÇAS FALANTES DE CRIOULO HAITIANO ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE CHAPECÓ, SANTA CATARINA<sup>1</sup>

Luiz Carlos Rodrigues<sup>2</sup>

luizjungen@gmail.com

**RESUMO:** Nos dias atuais Chapecó possui uma significativa presença de alunos matriculados na rede de ensino municipal cuja língua materna é o crioulo haitiano ou que seus pais são migrantes/refugiados provenientes do Haiti. Porém, a rede de ensino enfrenta carência na ministração de aulas de português baseada em um ensino de língua de acolhimento e de docentes com formação específica para o atendimento dessas crianças. Considerando essa realidade, este artigo apresenta uma proposta de curso para o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para este perfil de alunos com o intuito de: (i) desenvolver a sua inserção sociocomunicativa no ambiente escolar, baseada na vivência da execução do projeto de extensão universitária “O português brasileiro, brincando e aprendendo”, e (ii) contribuir com a formação inicial e continuada de professores de PLAc. Nossa questão de pesquisa foi: como elaborar uma proposta de ensino de PLAc para auxiliar com o desenvolvimento da variante brasileira da língua portuguesa destes estudantes e de sua inserção no ambiente escolar? Como resposta ao questionamento, elaboramos um curso semestral de 30 encontros respaldado em uma abordagem intercultural baseada em um material didático adquirido pelas escolas com recursos municipais como ferramenta de base.

**Palavras-chave:** Ensino; Crianças; Interculturalidade; Português como língua de acolhimento.

### INTRODUÇÃO

Em Santa Catarina, a mesorregião do Oeste Catarinense foi uma das últimas a ser colonizada, segundo Bordignon e Piovezana (2016). Essas terras eram primeiramente morada de indígenas e caboclos, posteriormente, observou-se a chegada dos primeiros moradores migrantes descendentes de imigrantes europeus do estado vizinho, Rio Grande do Sul. Chapecó é uma cidade que compartilha com orgulho sua origem e edificação graças à colonização pela mão de obra migrante.

O ano de 2021 marca uma década do início do movimento migratório de haitianos para a região Oeste do estado catarinense. Esse processo migratório tem deslocado um grande contingente de haitianos para a mesorregião, especialmente no período de 2013 a 2015, ancorado na Política Nacional Humanitária de apoio ao Haiti (BORDIGNON, 2016, p.38). Bordignon e Piovezana (2016) identificaram três momentos migratórios diferentes dessa população: A primeira etapa caracteriza-se pela busca de empresários da região por trabalhadores migrantes haitianos que encontravam-se residindo em Brasileia, no norte do Brasil. O perfil pré-determinado pelos empresários era de homens jovens, em sua maioria solteiros e com diferentes níveis de

---

<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. Cláudia Andrea Rost Snichelotto.

<sup>2</sup> Acadêmico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *campus* Chapecó.

escolaridade. Na segunda etapa, ocorre a movimentação do perfil feminino, em sua maioria constituído por esposas dos trabalhadores já estabilizados na região e que almejavam a reunião familiar, um direito também garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela nova Lei de Migração, Nº 13.445, de 24 de maio de 2017, em sua seção II artigo VII, que ampara o migrante em solo brasileiro. Essas mulheres tiveram suas viagens financiadas ou apoiadas por entidades, empresas ou pelos maridos que já se encontravam no Brasil. Na terceira e última etapa, incide o desejo da reunião familiar com o deslocamento das crianças e dos adolescentes que estavam no Haiti para a região Oeste de Santa Catarina. Acresce-se a esse terceiro movimento os filhos desses casais provenientes do Haiti, que já nasceram na região e, portanto, são brasileiros (BORDIGNON; PIOVEZANA, 2016).

No ano de 2019, os internacionais do Haiti representavam 20,1% das 82.520 solicitações de refúgio no Brasil, segundo dados divulgados pelo relatório “Refúgio em Números”, do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE). Em termos de nacionalidade, os cidadãos venezuelanos lideram o número de pedidos, representando 65,1%. Este expressivo número de solicitações foi sentido em todas as regiões do país, em especial na região Norte, devido a sua proximidade territorial e por sediar o Aeroporto Internacional de Boa Vista. Na região Sul, também se observa e se vive o atual movimento migratório principalmente na “Capital do Oeste Catarinense”, Chapecó. Há no município chapecoense muitas empresas do setor da agroindústria, como Brasil Foods e Aurora Alimentos, além de outras empresas da construção civil, que carecem de mão de obra e, por essa razão, contratam em números expressivos a comunidade migrante.

É no grupo do terceiro movimento descrito por Bordignon e Piovezana (2016) que encontramos o público alvo desta proposta de projeto: as crianças nascidas no Haiti e falantes de crioulo haitiano (*kreyòl haïtien* doravante CH) ou nascidas no Brasil e que são filhos de pais migrantes do Haiti e possuem o CH como Língua de Herança.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, regulamenta a obrigatoriedade de os pais matriculem as crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade. Portanto, não só as famílias de migrantes em fase de estruturação na cidade desejam que os membros em idade escolar deem continuidade a seus estudos no Brasil, como a legislação brasileira imputa punição criminal aos responsáveis por crianças e adolescentes que descumprirem tal obrigação. Em razão do movimento migratório para a região, é crescente o número de crianças inseridas no ensino fundamental da rede municipal de Chapecó, Santa Catarina.

A partir da contextualização explicitada acima, as questões que conduziram este artigo foram:

- Como promover a inclusão das crianças falantes de crioulo haitiano ou que são filhos de pais oriundos do Haiti no ambiente escolar brasileiro?
- Como incentivar a formação inicial e continuada de professores do ensino fundamental da rede municipal de Chapecó para lecionar aos alunos o português como língua de acolhimento?

Como respostas às questões levantadas, apresentamos uma proposta de ensino baseada na perspectiva do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para crioulo-falantes, com idade entre 6 a 12 anos, matriculados no ensino fundamental da rede municipal da cidade

de Chapecó<sup>3</sup>, para servir como material base ou de apoio para as equipes pedagógicas ou de coordenadores que posteriormente desejarem aplicá-la em seus respectivos espaços escolares. Em adicional, em razão da carência de profissionais com formação na área do ensino de PLAc, esta proposta visa contribuir com a formação inicial e continuada de professores para acolhimento da população infantil e crioulo-falante que reside no município.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, tratamos brevemente sobre o início do movimento migratório da população haitiana para o Oeste de Santa Catarina e seus respectivos desdobramentos, bem como apresentamos breve exposição da legislação que ampara esta população e do direito à educação garantido à população migrante refugiada em território nacional.

### 2.1 A IMIGRAÇÃO PARA O BRASIL E A PANDEMIA DA COVID-19

O direito de “Migrar é um direito humano, previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo inerente a todo ser, onde quer que esteja.”. (PORTO; FREITAS, 2014, p.2). Os trechos migratórios podem seguir, ou não, uma ordem cronológica. Também é possível observar e mapear a rota de determinada nacionalidade desde sua partida, suas paradas até a chegada no país de destino, mas isso não deve ser interpretado com rigor, pois cada migrante pode não ter realizado exatamente os mesmos percursos até chegar a Chapecó. Em uma jornada migratória, os obstáculos enfrentados podem ser comuns a outros migrantes ou serem totalmente diferentes, levando em consideração uma infinidade de fatores. O que queremos dizer é que o trajeto, os percalços e as experiências vividas por um migrante devem considerar um conjunto de aspectos individuais e não necessariamente são compartilhados com todos os outros nacionais que possuem em comum a nacionalidade e a língua.

A pandemia da COVID-19 não só acentuou os diferentes movimentos de migração mas também dificultou ainda mais o processo de chegada e permanência no Brasil. A Portaria Interministerial Nº 652, de 25 de janeiro de 2021, diante dos riscos e das novas variantes do novo coronavírus, prevê o “fechamento temporário” das fronteiras do Brasil para a entrada de estrangeiro, com exceção do Paraguai, desde que a entrada siga as normas vigentes quanto à documentação, por via terrestre, rodovias ou meios aquaviários: “Art. 2º Fica restringida a entrada no País de estrangeiros de qualquer nacionalidade, por rodovias, por outros meios terrestres ou por transporte aquaviário.” Não há, nesse documento, restrição temporária para o ingresso via aéreo, desde que este aconteça obedecendo e seguindo as normas documentais e outros requisitos, como a apresentação de um teste RT-PCR (do inglês *Reverse Transcription Polymerase Chain Reaction*) apontando o resultado “negativo” para a Covid-19, segundo recomendações da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). A portaria prevê algumas exceções:

---

<sup>3</sup> Os relatórios do sistema de matrículas das Secretarias de Educação Municipal e Estadual com o quantitativo de alunos matriculados em 2021 podem ser visualizados em <https://drive.google.com/drive/folders/1BPettyRnCH5k5ZBUy1m73KIoQtnQqSG7?usp=sharing>

Art. 3º As restrições de que trata esta Portaria não se aplicam ao:

I - brasileiro, nato ou naturalizado;

II - imigrante com residência de caráter definitivo, por prazo determinado ou indeterminado, no território brasileiro;

III - profissional estrangeiro em missão a serviço de organismo internacional, desde que identificado;

IV - funcionário estrangeiro acreditado junto ao Governo brasileiro; e

V - estrangeiro:

a) cônjuge, companheiro, filho, pai ou curador de brasileiro;

b) cujo ingresso seja autorizado especificamente pelo Governo brasileiro em vista do interesse público ou por questões humanitárias; e

c) portador de Registro Nacional Migratório; e

VI - transporte de cargas.

A restrição temporária prevista na Portaria do governo brasileiro não freou o movimento migratório. Muito pelo contrário, pois se percebe o crescimento no número de pessoas indocumentadas, que tiveram sua entrada no ano de 2020, mesmo com a Pandemia da COVID-19, de maneira terrestre enquanto a portaria que prevê a restrição temporária segue em vigor. O Brasil é um dos países que adotaram a campanha Coração Azul<sup>4</sup>, a qual busca conscientizar sobre o Tráfico de Pessoas e seu enfrentamento. Durante determinados dias de junho e julho, diversas atividades são realizadas para dar visibilidade e alertar contra o tráfico de pessoas, dentre estas atividades, além disso, o Brasil possui uma Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas, decreto nº 5.948/2006 e a lei nº 13.344, de 6 de outubro de 2016.

O contexto pandêmico de vulnerabilidade dos imigrantes pode facilitar e contribuir para o tráfico de pessoas por meio dos conhecidos coites, que são grupo de pessoas que se dedicam a transportar, recrutar e recolher imigrantes de maneira ilegal entre diferentes países. Outro fator que pode auxiliar as atividades destes grupos são as portarias vigentes, o migrante ou refugiado que está em busca de melhores condições de vida poderá buscar outros meios para adentrar ao país e burlar as restrições previstas em portarias e decretos.

## **2.2 A MIGRAÇÃO HAITIANA PARA O BRASIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Primeiramente, se faz necessária a contextualização da crise por que passou o Haiti desde o devastador terremoto de 12 de janeiro de 2010, pois ocorre muita distorção a respeito da migração dessa população a partir da tragédia ambiental. Em 2010, aproximadamente 80% de Porto Príncipe, a cidade mais importante do país, foi destruída por consequência dessa calamidade ambiental. Nesse cenário, a solução encontrada por muitos cidadãos haitianos foi pedir refúgio ao Brasil. Segundo a lei de refúgio, Nº 9.474, de 22 de julho de 1997, o Haiti é considerado como um país *prima facie* (à primeira vista) devido a um fundado temor à vida ou à grave e generalizada violação aos direitos humanos, quando não pode oferecer acolhimento e proteção aos seus nacionais, forçando assim o deslocamento para além das fronteiras em busca da cessação de tais temores. No entanto, a lei não inclui, na concessão de refúgio, as pessoas

---

<sup>4</sup> A campanha é coordenada pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC), as datas da campanha sofrem alterações a cada ano. Para maiores informações: <https://www.unodc.org/blueheart/pt/index.html>

que precisam se deslocar do país de origem devido a desastres climáticos nacionais, como o ocorrido no território haitiano. Por essa razão, foi necessária a publicação da Resolução Normativa nº 97, de 02 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Imigração (CNIg)<sup>5</sup>, na qual o Haiti é contemplado como um país legítimo para o acolhimento humanitário e solicitação de refúgio no Brasil.

Cabe esclarecer que não só nosso país foi escolhido como destino migratório da população haitiana, mas também outros países da América do Sul participaram dessa rota migratória, como se verifica no quadro a seguir:

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/busca/exibmlink.php?numlink=225206>>.



Figura 1: Fluxo migratório.

Fonte: O Tempo (2013).

A Figura 1 acima, ainda que publicada há oito anos, retrata a realidade atual do movimento migratório da população haitiana, que vê como única e restrita forma de sair do país a via aérea. Também nos chamou a atenção o emprego do termo “ilegalmente”, uma vez que imigrar é um direito garantido na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ao invés da nomenclatura “indocumentado”, o *status de indocumentado* poderia ser utilizado, ser “ilegal” não deve ser a condição de uma pessoa. Pessoas que residem irregularmente no Brasil ou em outros países não são criminosas ou ilegais, mas sim, estão sujeitas a regularização migratória, sendo este um procedimento civil e não criminal.

Ao ingressar no Brasil, a lei de Migração, Nº 13.445, de 24 de maio de 2017, em seus artigos 3º, parágrafo IX, e 4º, parágrafo X, assegura o acesso igualitário e livre do migrante à educação pública, assim como outros direitos fundamentais para assegurar uma vida digna: trabalho,

saúde, acesso aos serviços públicos e benefícios sociais, entre outros. No contexto atual, a criança filha de apátridas, migrantes ou refugiados, nascida em solo nacional, é considerada brasileira e, conseqüentemente, possui seu direito de acesso à educação previsto no Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, p.123): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Já as crianças nacionais de outros países reconhecidas como refugiadas pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) possuem o Protocolo de Refúgio, que, em conjunto com o Registro Nacional Migratório (RNM), constitui os dois documentos oficiais de identificação do migrante, conferindo diversos deveres e direitos, entre eles, como destacamos neste trabalho, o da educação. Também esse direito é previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 26º, “1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental.” (1948, p.4)

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, aprofundaremos os conceitos de línguas de herança e de acolhimento, posteriormente adentrarmos na temática do bilinguismo infantil e da abordagem interculturalista voltada para o ensino e uso da língua portuguesa.

#### 3.2 A LÍNGUA DE HERANÇA: O CRIOULO HAITIANO

A língua de herança (LH) é um legado linguístico e cultural levado pelos emigrantes a outro país (MORONI *et al*, 2015, p.21). Quando um pai ou mãe falante de uma determinada língua migra e tem filhos fora do país de origem da sua língua materna e resolve ensinar essa língua ao seu filho, esse progenitor dá ao seu filho uma LH como um legado cultural que rege os valores e princípios em seu seio familiar.

No imaginário popular, circula o discurso equivocado de que todo o haitiano é proficiente em francês. Contudo, no Haiti, há discrepância de oportunidades de acesso à educação, visto que grande parte das escolas pertence à Igreja Católica ou às instituições privadas internacionais. Logo, a língua prestigiada, o francês, é acessível aos nacionais que podem frequentar instituições de ensino privadas, tendo em vista que o acesso à escola pública ainda não é uma realidade para todos os haitianos.

*Entretanto, sob o ponto de vista qualitativo, as escolas católicas congregacionais continuam a ter um papel determinante na organização e na orientação do sistema educativo haitiano. Elas estão entre as escolas mais bem equipadas e mais organizadas do país. Ainda em 1996, somente 52% de 3 milhões de crianças do Haiti de 5 a 14 anos eram escolarizadas. Hoje, o Estado estima 66%, mas outras fontes de análise calculam 60%. Por causa da multiplicação das escolas e da falta de controle do Estado, vê-se um processo de privatização e de desregramento do sistema educacional do Haiti: 83% das escolas do país são privadas e somente 17% são públicas. (JOINT, 2008, p.3)<sup>6</sup>*

O crioulo haitiano é uma das formas de resistência da identidade desse povo oriundo da África. “A língua crioula, veículo privilegiado dessa cultura, tornou-se, ao lado do francês, a língua

---

<sup>6</sup> O autor atualiza as informações sobre o sistema educacional haitiano até o ano de 2008. Orientamos, porém, o leitor que acesse mais detalhes sobre este tema na pesquisa de Charles (2015).

oficial do Haiti desde a Constituição de 1987.” (JOINT, 2008, p.2). A constituição e o reconhecimento do crioulo haitiano como uma língua envolveu muita luta e resistência em conjunto com outros símbolos de importante representação e que passaram por similares ou idênticas mudanças: a bandeira (bicolor com o vermelho representando o sangue e a revolução é o azul, símbolo do povo negro) e o próprio nome do país, que, na língua do povo indígena Arawak, significa “Lugar das montanhas, montanhoso”.

O crioulo é a língua da revolução que instituiu, de um só golpe, três feitos históricos, a primeira república negra da humanidade, a primeira libertação dos escravos negros do mundo colonial e a primeira nação formada por escravos. (PIMENTEL *et al.*, 2016, p.32)

Os empecilhos encontrados para a oficialização da língua da nação haitiana não se deram por mero acaso, mas sim decorrem de um conjunto de interesses de uma elite socioeconômica e política presente no país. Se, para os haitianos, o CH representava uma união, a constituição de uma identidade étnico linguística e a possibilidade de comunicação entre escravos oriundos de diferentes partes do continente africano e detentores de diferentes línguas, aos colonizadores, a presença do CH representava uma ameaça aos objetivos de opressão e o prevalecimento da língua francesa. O discurso dominador da elite, viabilizada pela língua considerada padrão, serve de instrumento de opressão e detenção à fala das classes desfavorecidas. (PIMENTEL *et al.*, 2016, p.32). O CH representa uma estaca cravada no meio de um contínuo fluxo colonialista e com prospecções eurocêntricas de opressões impostas contra um povo retirado de sua pátria, com o intuito de dar voz àqueles que sempre foram silenciados e que nunca reconheceram a língua, a cultura e a pátria do colonizador como suas.

Uma vez tendo acesso a esta breve contextualização da história da constituição do CH, outros aspectos identitários também estão ligados à língua. Portanto, queremos deixar claro que o intuito desta proposta de ensino de PLAc é justamente promover o resgate da memória do país de origem dos alunos, ou dos pais destes alunos. Entendemos que uma língua não se sobrepõe a outra, mas sim coexistem em um mesmo ambiente para atender as demandas do falante, contudo, uma destas línguas pode estar presente apenas no ambiente familiar e doméstico, local em que representa uma gama de significados para a família, como é o CH no seio de famílias haitianas residentes no Brasil. Contudo, ao que tudo indica, o CH não é a língua empregada em outros ambientes, como o espaço escolar, o que pode, se não houver políticas de manutenção, contribuir para a perda do sentido de uso desta língua com o passar do tempo no território brasileiro. Portanto, a omissão da comunicação em CH na escola pode também gerar um entrave na casa destes alunos, pois o ensino do CH como uma LH pode ser de interesse dos pais dos alunos para compartilhar todo um legado cultural: para que seus filhos reconheçam suas múltiplas identidades, como haitianos e brasileiros, para que tenham o domínio da língua e possam comunicar-se com os familiares que ainda residem no Haiti, para ter a consciência da importante e louvável trajetória histórica do país, entre tantos outros motivos.

### **3.3 A LÍNGUA ADICIONAL E A LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: O PORTUGUÊS DO BRASIL<sup>7</sup>**

---

<sup>7</sup> Segundo Grosso (2010, 2021), a aplicação de alguns conceitos teóricos é tarefa problemática e gera vários subtemas e objetos de estudo, como são alguns conceitos frequentes ligados ao ensino-aprendizagem numa língua,

A definição de língua adicional (LA) ultrapassa os marcos de espaço e tempo. Segundo Schlatter e Garcez (2009, p.23), no contexto brasileiro, em diferentes comunidades do país, a língua adicional “não é a [língua] segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes” “Na prática pedagógica, a língua adicional acresce ao ensino outras metodologias e não indica necessariamente um local físico onde foi aprendida ou a indicação de onde deve ser utilizada, mas apresenta-se como uma língua que vem a agregar à ‘bagagem linguística’ do indivíduo, por desejo do mesmo.” (SOARES, 2019, p. 16).

No Brasil, o ensino do português é datado desde a época em que os colonizadores buscavam catequizar o maior número possível de falantes de línguas indígenas nativas. Ensinavam a língua portuguesa a fim de apresentar a bíblia para os então “sem alma”, os indígenas. Porém, como ensino de língua moderna, sua trajetória é recente. A obra “Português do Brasil para Estrangeiros”, publicada em 1978, é considerada pioneira na abordagem sociopragmática, oferecendo maiores possibilidades de desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, graças à ênfase dada ao uso da língua” (CORNO, 2001, p. 43).

Com o passar do tempo e a ascensão econômica do Brasil, muitos estudantes<sup>8</sup>, profissionais e empresas de várias regiões do globo migraram para o país. Assim, um novo mercado consumidor se instaurou com uma demanda: a busca de indivíduos que já haviam aprendido uma primeira língua e que buscam por cursos de língua portuguesa, a fim de adquirir a proficiência em português como uma língua adicional.

A língua de acolhimento, segundo Grosso (2021, p. 11), diz respeito a “[...] um conceito que ultrapassa largamente os saberes linguísticos e didáticos, aglomerando vários elementos de outros conhecimentos, especialmente o socioeducativo e o político.” Logo, o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) associa-se ao movimento do contexto migratório de indivíduos que aprendem o português pelas necessidades que se apresentam no dia a dia, e não em um instituto ou centro de idiomas ou por um desejo de aquisição de mais uma língua (GROSSO, 2010). Tais necessidades estão atreladas a questões de sobrevivência em que a língua de acolhimento serve como ponte de conexão e interação afetiva como meio para a integração e conquista da efetiva cidadania democrática. O idioma de um país está presente em todos os contextos, como ir ao banco, falar com o caixa do supermercado, ir à uma agência dos Correios, comprar um sorvete de um vendedor ambulante em um domingo à tarde na praça Coronel Bertaso, prática tão recorrente na vida da família chapecoense. Todavia, tudo pode ser muito diferente do que um imigrante ou refugiado está acostumado no seu país de origem; tarefas que para nós, brasileiros e chapecoenses, podem parecer triviais, para outros requerem uma grande dedicação. Se tantos locais e aspectos se apresentam num primeiro momento como hostis, compreendemos que a língua não pode ser mais um destes, ela deve acolher e não excluir, adicionar e não reduzir, integrar e não segregar.

---

exemplo de língua materna (LM), língua estrangeira (LE) e língua segunda (L2). Não é nossa intenção apresentar detalhadamente toda essa discussão. Para isso, recomendamos a leitura da recente publicação de Grosso (2021).

<sup>8</sup> Por meio de programas institucionalizados nas universidades do país, que visam ao intercâmbio cultural, acadêmico e profissional, diversos estudantes se deslocam para o Brasil durante um determinado período para o desenvolvimento de suas pesquisas e aperfeiçoamentos. A UFFS é uma destas universidades.

As urgências do cotidiano em termos de trabalho, transporte, consumo, saúde e relações interpessoais trazem uma orientação pragmática ao processo de aprendizagem da língua de acolhimento. Quando nos referimos à língua-alvo como língua de acolhimento, ultrapassamos a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer, e a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade. (SÃO BERNARDO, 2016, p.65)

Ao se adotar uma proposta de ensino pelo viés do Português como Língua Estrangeira (PLE) ou o ensino de qualquer outra língua como estrangeira (LE), segundo Almeida Filho (2009), o português assumiria um caráter de língua que não é usada na rotina do estudante, mas sim como um aprendizado para situações específicas que poderão acontecer em locais e contextos sociais com indivíduos de diferentes nacionalidades: viagens de turismo ou de trabalho, eventos acadêmicos internacionais, etc.

Entendemos também que o uso do termo estrangeiro (estudante estrangeiro, português como língua estrangeira) deve ser reavaliado por todos, mas principalmente pelo docente, uma vez que sua utilização em sala de aula pode desencadear um movimento de segregação do aluno migrante no ambiente escolar pelos demais colegas e professores. Segundo Ferreira (2010), a palavra *estrangeiro* é definida como o “que é de outra região, de outra parte, ainda que pertencente ao mesmo país; forasteiro, estranho.” Porém, a concepção e construção do estrangeiro como inimigo se intensificou após o atentado do 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos, a fim de enquadrar o estrangeiro como uma ameaça à soberania do país, no âmbito social e econômico, conforme explicita Câmara (2008): “A figura do estrangeiro, por definição, mostra um estranhamento, explicita uma distância entre culturas que é difícil de superar.”.

São essas as razões pelas quais não usaremos em nossa proposta a expressão PLE, mas sim PLAc<sup>9</sup>, tendo em vista que esta última implica o ensino do português como uma língua que acolhe, abraça e transmite sentimentos.

### 3.3 O BILINGUISMO INFANTIL

Um indivíduo bilíngue é aquele que fala duas línguas; já o monolíngue é aquele que se comunica em apenas uma. Porém, o ensino bilíngue para crianças sempre gerou muitas dúvidas entre os pais e professores.

O senso comum tende a acreditar que ensinar mais de um idioma poderá causar atrasos no desenvolvimento da cognição e na aquisição do idioma materno. Sob essa concepção, o bilinguismo é interpretado como um grande e dificultoso esforço que a criança precisará fazer. Subestimando a capacidade de aquisição de idiomas, muitos pais e professores optam pelo ensino monolíngue. Acredita-se que, ao aprender um outro idioma, será requerido da criança uma quantidade de processamento maior de palavras e já que este processo de aquisição se dá

---

<sup>9</sup> Reconhecemos que a nomenclatura “Português como Língua de Acolhimento”, também é passível de análise e críticas. Com o avanço nos estudos da área, surgiram trabalhos como de Anunciação (2017) que possibilitam a ampliação da discussão sobre a origem e seu conceito. Contudo, optamos por não adentrarmos nesta segunda discussão uma vez que já trazemos uma primeira, com relação ao PLE, pensando em não gerar uma problematização no entendimento em nossos futuros leitores: professores e equipes gestoras, dos quais muitos estão iniciando seus estudos e práticas na área de ensino do português como língua não materna.

ao mesmo tempo do momento de aprendizagem da língua materna, ouvimos muitos discursos que o interpretam como prejudicial sob o argumento de “embaralhamento da mente da criança”. Ainda dentre as interpretações equivocadas acerca do bilinguismo recai a atribuição deste como uma façanha de indivíduos superdotados, restringindo assim a oportunidade do ensino bilíngue para uma grande parcela da população.

Outro fator também determinante para o estranhamento e o preconceito com o ensino bilíngue são as expectativas esperadas por parte dos pais com relação ao filho(a), visto que se espera um desenvolvimento maior, mais rápido e mais evidente da criança que está tendo acesso a um ensino bilíngue em comparação às demais. Porém, quanto mais houver expectativas dos pais, mais decepções hão de ter, já que os logros que os pais almejam estão fundados em bases estereotipadas que garantem avanços rápidos e evidentes, ligados muitas vezes com a possibilidade de crianças superdotadas.

Neste momento a formação inicial e continuada qualificada do docente é mais do que essencial para a continuidade do ensino, uma vez que a decisão do ensino bilíngue é familiar, mas muitas vezes os pais se deparam com o apoio e incentivo por parte dos professores na cessação do ensino bilíngue ou da manutenção do ambiente bilinguista. Ao deparar-se com algo desconhecido, a probabilidade do surgimento de mitos é grande e um dos papéis do docente é desmistificar e instruir os pais acerca desta decisão familiar. O docente não pode ser mais um propagador de interpretações errôneas que visam e perpetuam o bilinguismo como uma ameaça à língua nacional majoritária, de uma busca pela pureza de uma língua alvo e que seja isenta de alterações do mundo externo.

A criança que é exposta a duas línguas desde o nascimento ou na primeira infância terá maior concentração nas propriedades formais de cada uma, o que implica a capacidade de adquirir certas construções gramaticais mais rapidamente e com menos problemas que a monolíngue. Ao conviver no ambiente bilíngue, compreenderá as regras de cada língua de maneira mais sintonizada do que ocorre com a criança monolíngue e desenvolverá a consciência linguística mais cedo, em torno dos dois anos de idade (MOZZILLO, 2015, p.149)

Contudo, ao abandonar a segunda língua, aspectos identitários e heranças linguísticas e culturais correm um alto risco de também serem abandonadas. A consciência do professor de PLAc, ou do professor que tenha alunos bilíngues em sala de aula acerca do processo evolutivo de aquisição de idiomas dos seus alunos deve estar presente durante todo o percurso do curso, bem como garantir que expectativas inalcançáveis em um curto período de tempo almejadas pelos pais, equipe gestora e até mesmo pelos próprios alunos, não sejam alimentadas. Uma criança bilíngue consegue fazer mais reflexões acerca das funções linguísticas da própria língua materna ao estar na fase de aquisição de uma língua adicional. É capaz de traçar estratégias para adaptar-se no momento de comunicação dependendo do seu interlocutor, já que o *input* que recebe permeia entre duas línguas. Segundo Pinto (2008), crianças bilíngues enquanto estão adquirindo e construindo suas relações de inerência com diferentes idiomas cometem os mesmos “erros” que as crianças monolíngues durante o período de aquisição da primeira língua. A “janela da faixa-etária” para a aquisição de idiomas também auxilia o ensino bilíngue e responde à facilidade com que crianças se comunicam entre dois idiomas ou mais. Em um estudo sobre os diferentes estágios de aquisição do inglês *standard* (padrão) por crianças, desenvolvido por William Labov em 1964, encontramos um modelo de seis estágios para a aquisição do idioma. O primeiro estágio refere-se à *Gramática Básica*: quando a criança

aprende as regras necessárias da gramática e do léxico do inglês para expressar seus desejos e necessidades básicas aos pais. Em segundo, temos o *Vernáculo*: ocorre entre a idade dos cinco aos doze anos, a criança aprende a variante local de maneira compatível com a de seu grupo de convívio, família, amigos etc. É nesta idade em que as crianças também começam a frequentar a escola e aprender a ler. A *Percepção Social* é o terceiro estágio: refere-se à expansão do círculo de contatos da criança com a comunidade adulta, no início da adolescência e é o momento em que a criança cria a consciência das diferenças entre a variante que tinha acesso no estágio anterior com a utilizada nesse novo meio por seus indivíduos, novas formas de fala são apresentadas ao adolescente de maneira gradual. No seguinte estágio, é apresentado ao leitor a *Varição Estilística*: momento em que a criança inicia o processo de modificação na sua fala em direção ao inglês de prestígio. Essa mudança acontece em ambientes formais e também é perceptível nos discursos casuais. O penúltimo estágio é o *Standard Consciente*: quando a escolha pela variante de prestígio é utilizada de forma consciente e proposital. O sexto, e último estágio, é nomeado como *Totalidade da Amplitude*: a completa consciência da amplitude de estilos e das diversas ocasiões que podem ser utilizados.

Outro modelo de aquisição da proficiência em idiomas é o de Yo Sakakibara, responsável pelo LEX Language Project. Há mais de 30 anos, o autor levanta a bandeira de uma sociedade constituída em um ambiente pacífico e multilíngue acessível a todas as pessoas e idiomas. Foi o criador de um método de imersão multilíngue naturalista para a aquisição de línguas, através de um ambiente multilíngue e da inserção do indivíduo no referido ambiente. O projeto de Sakakibara se estendeu a outros países como Estados Unidos, Coreia do Sul e México. Neste país, deu origem ao HIPPO Family Club, um grupo multilíngue frequentado por bebês, crianças, adultos e idosos e famílias inteiras em sessões grupais interativas e dinâmicas que estimulam a comunicação em diferentes idiomas. Para o HIPPO, uma pessoa pode aprender até sete idiomas ao mesmo tempo, através de três etapas: SADAS, em inglês, Sing Along Dance Along, etapa em que consiste na reprodução de diferentes canções tradicionais de diferentes países e em distintos idiomas. A segunda etapa se chama METAKATSU, o momento dedicado à movimentação e ao balbúcio em diferentes idiomas a fim de exercitar a audição e fala para a familiarização com os diferentes fonemas dos idiomas. São reproduzidas várias histórias com protagonistas em situações de uso da língua real. E por último temos o JIKOSHOUKAI, etapa em que as expressões e todo o léxico aprendido e armazenado como resultado de imersão em que se está inserido nas fases anteriores é colocado em prática. Em seu livro "*Language Is Our Music: The natural Way to Multilingualism*", expõe sobre suas ideias a respeito da aquisição natural de idiomas através de anedotas vividas por crianças e adultos que desenvolveram suas habilidades em falar diversos idiomas.

Segundo essa proposta, na primeira etapa, as pessoas estão imersas em um espaço onde estas canções são reproduzidas, enquanto realizam outras atividades também voltadas para a aquisição de idiomas. Ao estar escutando essa música ou diálogo, o vocabulário é assimilado de maneira natural. Tal ferramenta é de extrema utilidade para a nossa proposta de curso e também foi utilizada no projeto de extensão universitária que apresentaremos na seção 4.1. Mais adiante, estará disponível uma lista de músicas que podem ser reproduzidas durante as aulas, de diferentes estilos, desde infantil, pop, sertanejo etc. Para essa atividade, o professor deverá estar atento para identificar o ritmo que proporciona mais estímulos aos estudantes, quando expressam seus gostos e sua consciência corporal. Esta ferramenta é muito distante da

tão conhecida prática escolar de imprimir a letra de determinada canção e, a partir dela, realizar atividades gramaticais de reconhecimento de classes gramaticais, como adjetivo, verbo, entre outras.

### **3.4 A ABORDAGEM INTERCULTURAL**

Nossa proposta de ensino de PLAc é planejada visando à competência da interculturalidade em sala de aula, para que os alunos entendam os sentidos da interação da comunidade que faz parte e da qual está aprendendo o idioma, seus colegas e professores, por exemplo. Trilhar o caminho para a ministração das aulas através desta abordagem servirá como um facilitador, mas, caso o docente não possua a vivência dos diversos aspectos socioculturais da língua, a abordagem intercultural não deve ser interpretada como um obstáculo para a execução das aulas, uma vez que podem ser exploradas outras abordagens. O aluno poderá ser mais crítico com as diversas culturas existentes presentes em uma mesma localização e diferenciar os aspectos socioculturais e sociolinguísticos que influenciam a maneira com que os indivíduos dessa comunidade se relacionam entre si e com o próprio aluno. Essa abordagem também possibilita a compreensão, por parte de toda a comunidade escolar, da natureza plural da sociedade e os ricos e complexos laços das diferentes culturas em contato, seja no âmbito individual ou comunitário. Para Vasconcelos (2007, p.23), “É neste contexto que surge o conceito de interculturalidade, usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade [...]”.

Conforme Paiva (2015), cada palavra possui múltiplos sentidos que são compreendidos de acordo com o conhecimento de mundo dos interlocutores, por isso se faz necessário sensibilizar os alunos em relação aos contextos de uso da língua, sua cultura e historicidade. Tais relações culturais não são isentas de disputas políticas e religiosas e de conflitos linguísticos. Mediante essa realidade, o trabalho com a abordagem intercultural da língua se apresenta como uma ferramenta para o ensino de línguas. Compreende-se que uma abordagem intercultural promove a integração de diferentes realidades linguísticas, culturais e políticas, pois trata-se do ensino baseado no respeito levando em conta as diferenças culturais. As competências interculturais, a partir da perspectiva de língua como cultura, contribuem para a formação de alunos capazes de refletir sobre o aprendizado da língua, compreendendo sua própria realidade e identidade. Afinal, ao identificar a pluralidade dos entremeios da relação entre cultura, interculturalidade e língua, o aluno passará a reconhecer sua própria identidade, a valorizar sua cultura ou os costumes compartilhados por seus pais e a respeitar a diversidade cultural do ambiente no qual está inserido.

Na próxima seção, apresentaremos os procedimentos metodológicos de nossa proposta de ensino de PLAc.

## **4 METODOLOGIA**

A população a ser contemplada por esta proposta deve ser constituída por crianças crioulo falantes que estudam no ensino fundamental da rede pública municipal de Chapecó e que possuem contato com o CH em seus ambientes domiciliares. Alguns também possuem noções do francês, uma vez que podem ter iniciado sua trajetória escolar no Haiti. Estão em fase de aprendizado bilingue do CH e do PLAc. Os estudantes podem ser divididos segundo a faixa

etária ou o ano escolar em que estão matriculados.

Na tabela a seguir, organizada pelo Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), é possível observar que a população haitiana, dentre as nacionalidades residentes na cidade, é maioria na cidade. Também se observam os bairros com a maior quantidade de moradores migrantes atendidos pelo CRAS em Chapecó, bem como o número aproximado de nacionalidades residentes na cidade. Todavia, há divergências nos números levantados pela Delegacia da Polícia Federal de Chapecó, que aponta a presença de 17 nacionalidades, e o levantamento feito pelo Instituto Madre Bernarda (IMABE) em 2020, que indica, ao menos, a presença de 35 nacionalidades.

**Tabela 6:** Migrantes atendidos pelos CRAS

PAÍSES	NÚMERO
Afeganistão	1
Argentina	112
Bahamas	1
Benin	2
Bolívia	5
Chile	27
China	3
Colômbia	47
Cuba	7
Egito	2
Equador	3
Espanha	2
Estados Unidos	1
Gana	1
Guiana	1
Guine Equatorial	1
Haiti	1643
Líbano	1
Marrocos	3
Mauritânia	1
Outra nacionalidade	2
Paquistão	5
Paraguai	52
Peru	5
Polônia	2
Portugal	5
República Centro África	1
República do Congo	3
República Dominicana	3
Rússia	1
São Tomé e Príncipe	1
Senegal	20
Síria	1
Uruguai	34
Venezuela	684

Fonte: Relatório gerado pelo CRAS, Chapecó. set. 2020.

Na relação acima, podemos perceber a grande riqueza de culturas presentes em Chapecó por meio de tantas nacionalidades que residem na cidade. Com destaque em números, temos os

nacionais do Haiti que ocupam o primeiro lugar dentro desta relação. O estudo, ainda que de 2020, ressalta o quantitativo de pessoas haitianas em detrimento das demais nacionalidades. Nossa proposta de curso está organizada em 30 encontros com os alunos crioulo-falantes, durante 6 meses, totalizando 60 horas-aula para cada turma, além de dois encontros de capacitação dos professores de 4 horas-aula cada. A cada semana se recomenda que sejam realizados 2 encontros de 2 horas de duração cada. Os eixos temáticos podem ser trabalhados durante uma semana ou mais, dependendo da demanda. Dessa maneira, o aluno e o professor podem decidir conjuntamente sobre o conteúdo a cada semana. O conteúdo temático de cada encontro para turmas de diferentes perfis (idade ou no escolar) é praticamente igual, porém podem ser inseridas atividades diferentes e mais atrativas segundo particularidades dos grupos. Também se recomenda que sejam feitas tarefas de casa, que auxiliem o trabalho do professor durante as atividades propostas.

O material didático a ser adotado é a coleção “A influência dos povos africanos e Indígenas na cultura brasileira”, volume 1 ao 5, de Guilherme de Vasconcellos Almeida<sup>10</sup>, da coleção Tesouro Cultural, publicado em 2012 pela editora Divulgação Cultural (DC) sediada na capital do estado do Paraná, Curitiba. Na Figura 2, reproduzimos a capa do volume 1.

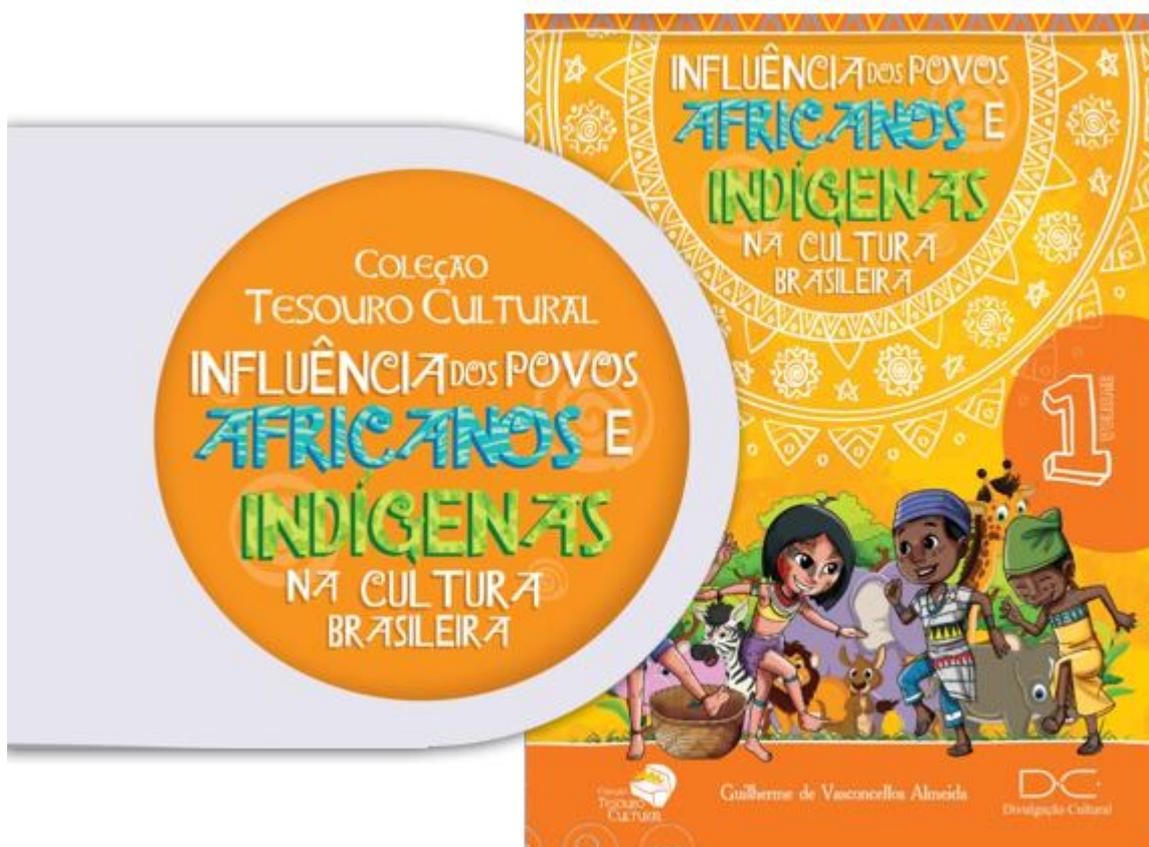


Figura 2: Capa do material didático  
Fonte: Afreaka (2021)

---

<sup>10</sup> Segundo a plataforma Lattes, Almeida possui graduação em História pela Universidade Tuiuti do Paraná, professor de História, Sociologia e Ciência Política. É pesquisador da área de Direito Internacional pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. É escritor de materiais didáticos voltados às áreas de Sociologia, História, Ética, Consumo Consciente e Valores.

Cada volume contém aproximadamente 65 páginas com textos informativos e diferentes atividades. Toda a coleção foi adquirida pela Prefeitura Municipal de Chapecó e distribuída nas escolas da rede. Os cinco volumes foram planejados para atender alunos do Ensino Fundamental 1. A cada volume, a abordagem passa por uma gradativa mudança para tratar dos assuntos que exigem outros conhecimentos e múltiplas habilidades dos aprendizes. Entre os objetivos da coleção, observamos: “Possibilitar a identificação da influência de vários povos na cultura alimentar brasileira; identificar a origem africana ou indígena de jogos e brincadeiras comuns em atividades infantis; possibilitar a compreensão de que a língua portuguesa falada no Brasil apresenta palavras de origem africana e indígena; Apresentar informações sobre a participação de africanos, afrodescendentes e indígenas nos processos históricos do Brasil.”

A temática escolhida para analisar as influências de povos africanos e indígenas na cultura brasileira faz parte do universo dos alunos e explora os conhecimentos prévios que traz sobre eles, instigando-os a conhecer as origens do que somos hoje como nação. Parte-se, portanto, de assuntos presentes no dia a dia dos alunos, do que está próximo a eles, para abordar, à medida que se desenvolvem cognitivamente, emocional e psicologicamente, conceitos como o de cultura ou de sincretismo, ou, ainda, localização espacial e temporal. (ALMEIDA, 2015, p.3)

Trata-se de um material repleto de brincadeiras, ilustrações e objetos presentes na vida cotidiana dos alunos. A música, as danças, a culinária, as histórias, as lendas, o léxico dos povos indígenas e africanos e até mesmo o nosso idioma, o português, materializam a proposta intercultural do material didático. Através desse rico material o professor pode instigar os seus alunos a refletirem sobre estes aspectos e a presença e influência afro-brasileira, africana e indígena em suas vidas e nos diferentes ambientes pelos quais transitam, em especial, o ambiente familiar e escolar.

O material foi escolhido como sugestão de obra principal para a aplicação do curso por caracterizar-se como algo possível, com isso queremos dizer que os livros de Almeida (2012) contêm propostas de aplicação de conteúdo efetivas e reais aos mais diversos contextos escolares brasileiros, facilitam o conhecimento sobre as raízes indígenas e africanas que também constituem o nosso tão rico e miscigenado Brasil. O docente poderá adicionar ainda outros materiais para a execução do curso que não são contemplados na coleção de Almeida (2012), como a celebração de datas festivas, como o dia das mães, das crianças, dia do estudante, entre outras.

A temática “História e Cultura Afro-Brasileira” está presente nas diretrizes da lei de N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, responsável por estabelecer as bases da educação nacional. Essa temática em torno da cultura e história indígena em todas as escolas de ensino fundamental e médio do país é também prevista na lei N° 11.645, de 10 de março de 2008, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino de História, Arte e Literatura. Como se vê, os livros de Almeida (2012) auxiliam na instrumentalização e aplicação das políticas públicas que visam à inclusão e proteção de povos oprimidos em solo brasileiro, sendo que mais uma vez temos o velho e conhecido exemplo “muito fácil na teoria, difícil na prática”. Como trabalhar estas políticas públicas com crianças a fim de auxiliar a construção de uma consciência e identidade brasileira? A implementação destas leis não acompanha as necessidades das escolas, e principalmente, da capacitação dos professores sobre conteúdos como a cultura afro-brasileira, africana e indígena. O cronograma do curso pode sofrer alterações em sua ordem, uma vez que é de extrema importância conciliar eventos e datas que também serão abordados no ensino regular. Por

exemplo: se a escola e professores estão se preparando para uma festa junina, é interessante, no curso, o professor de PLAc trabalhar esse mesmo tema, a fim de contextualizar a festa para o aluno e elucidar dúvidas acerca das tradições e atividades relacionadas a esta época festiva. Enquanto ocorrem os encontros, algumas canções podem ser reproduzidas para assimilação natural do idioma, proporcionando assim um ambiente de imersão.

#### **4.1 SUGESTÃO DE ORGANIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE CURSO DE EXTENSÃO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA CRIANÇAS FALANTES DE CRIOULO HAITIANO**

O ensino e a aprendizagem de uma nova língua trazem consigo uma gama de aspectos culturais, afinal de contas, por trás da língua está um povo de diferentes rostos, tradições e culturas que compartilham entre si um “patrimônio cultural da nação”. A cultura faz parte de uma construção social do ser e da comunidade que é pertencente, e que se dá através da linguagem. “Assim como uma língua faz parte de uma cultura e não pode ser dissociada dela, a cultura é uma operação social realizada através da linguagem” (MENDES, 2011. p.53). Ao compreender a língua, o aluno irá interagir com os demais alunos brasileiros e entender-se como um indivíduo sociocultural inserido no ambiente escolar.

Portanto, nesta proposta de ensino, o professor deve ter consciência de que, no contexto em que estes alunos se encontram, o ensino deve ir além do repasse mecânico da estrutura e das regras gramaticais, ou seja, focar nos aspectos culturais da língua alvo. Ao pensar em um aprendiz que busca aprender o Português Brasileiro (PB) ainda em seu país de origem, em uma escola de idiomas, sua pretensão é desenvolver a proficiência no idioma para agregar a sua formação o espírito de urgência na aprendizagem. Todavia, essa necessidade é diferente daquele aprendiz que já está inserido no Brasil, onde a comunicação na sua língua materna é escassa ou inexistente. Este segundo perfil de aprendiz possui uma grande urgência no aprendizado da nova língua, dessa forma, compreender os aspectos culturais desse novo país e comunidade, é uma questão de sobrevivência e inserção.

Considerando esse segundo perfil, nesta proposta de curso, planejamos inicialmente um momento de estudo e formação (inicial ou continuada) de professores, além de um material de apoio produzido para ser utilizado como instrumento didático ao longo dos encontros.

O quadro 1 a seguir<sup>11</sup> é sugestivo para a organização, a partir de uma abordagem intercultural, do planejamento de cada encontro com base na coleção “A influência dos povos Africanos e Indígenas na cultura Brasileira”, volume 1 ao 5, de Almeida (2012).

<b>Encontro</b>	<b>Tema/atividade</b>
1.	De onde eu venho e onde estou? (VOL.1, p. 4-11)

<sup>11</sup> No Apêndice A, o leitor encontrará a organização completa do cronograma e a distribuição da sugestão de conteúdos para cada encontro, bem como o link dos vídeos do Youtube.

2.	De onde eu venho e onde estou? (VOL.1, p. 4-11)
3.	Ritmos e danças afro-brasileiras: O carnaval, o samba e a capoeira (VOL. 2, p. 30-43)
4.	Ritmos e danças afro-brasileiras: O carnaval, o samba e a capoeira (VOL. 2, p. 30-43)
5.	Folclore, o Curupira (ou outro personagem) (Consulta em materiais externos)
6.	Folclore, o Curupira (ou outro personagem) (Consulta em materiais externos)
7.	Nossa língua brasileira e as influências indígenas e africanas (VOL.3, p. 8-23)
8.	Nossa língua brasileira e as influências indígenas e africanas (VOL.3, p. 8-23)
9.	Culinária brasileira: influências indígenas e africanas (VOL.3, p. 39-63)
10.	Culinária brasileira: influências indígenas e africanas (VOL. 3, p. 39-63)
11.	Folclore, o Saci Pererê (ou outro personagem) (Consulta em materiais externos)
12.	Folclore, o Saci Pererê (ou outro personagem) (Consulta em materiais externos)
13.	Data temática: dia das mães, pais, crianças, páscoa ou festa junina (Consulta em materiais externos)
14.	Data temática: dia das mães, pais, crianças, páscoa ou festa junina (Consulta em materiais externo)
15.	Religiosidade africana e indígena (VOL.4, p. 35-63)
16.	Religiosidade africana e indígena (VOL.4, p. 35-63)
17.	Uma festa de aniversário no Brasil (Consulta em materiais externos)
18.	Uma festa de aniversário no Brasil (Consulta em materiais externos)
19.	Criando....(peteca, máscara, instrumento musical) (VOL.1, p. 17-18; p. 38-47 e VOL. 2, p. 10-27)
20.	Criando....(peteca, máscara, instrumento musical) (VOL.1, p. 17-18; p. 38-47 e VOL. 2, p. 10-27)
21.	A luta pela cidadania: afro-brasileiros e indígenas (VOL.5, p. 50-63)

22.	A luta pela cidadania: afro-brasileiros e indígenas (VOL.5, p. 50-63)
23.	Quais são meus direitos e deveres? (Consulta em materiais externos)
24.	Quais são meus direitos e deveres? (Consulta em materiais externos)
25.	Indígenas do Brasil e da região Oeste de SC (Consulta em materiais externos; VOL. 1)
26.	Indígenas do Brasil e da região Oeste de SC (Consulta em materiais externos; VOL. 1)
27.	Palestra para toda comunidade escolar: os diferentes povos e nacionalidades em Chapecó (Evento realizado na escola)
28.	Data temática: dia das mães, pais, crianças, páscoa ou festa junina (Consulta em materiais externos)
29.	Eu venho do Haiti e estou no Brasil (Evento realizado pelos alunos)
30.	Eu venho do Haiti e estou no Brasil (Evento realizado pelos alunos)

O material também será constituído por vídeos postados na plataforma do Youtube<sup>12</sup> que orientarão as aulas dos professores e exemplificam o que foi planejado para estes encontros. Nos encontros em que há a observação “Consultar em materiais externos”, recomendamos a consulta a outros materiais para abordagem do tema da aula, uma vez que os materiais de Almeida (2012) não aprofundam informações sobre o assunto. Ainda que nossos vídeos no Youtube sirvam de indicação dos objetivos de cada encontro, consideramos que se fazem necessárias ainda algumas observações acerca de cada encontro, que esclarecemos a seguir.

Antes do início das aulas propriamente ditas, é de vital importância o momento de capacitação e esclarecimento de questões e mitos que geram dúvidas por parte dos professores e equipe gestora sobre o Haiti. A fim de democratizar o acesso à informação para futuros encontros com os alunos, a unidade básica de educação deverá buscar por voluntários haitianos que estariam dispostos a falar sobre seu país de origem. Atualmente, diversos integrantes da comunidade política e acadêmica, de maneira autônoma, realizam palestras para discutir sobre o Haiti. Para a seleção do palestrante, sugerimos que seja convidado uma pessoa que seja estudante de um curso superior no Brasil, tenha um nível de proficiência avançado em PB e que já tenha realizado palestras para brasileiros com a temática dos aspectos históricos e culturais do Haiti. O diálogo prévio com o palestrante e a equipe de professores e gestores também deve ser feito com o intuito da apresentação do planejamento do curso a ser realizado. O palestrante poderá planejar sua apresentação com os temas que seriam mais pertinentes aos professores, e trabalhar os conteúdos de maneira contrastiva, por exemplo: falar sobre os mitos e lendas folclóricas do Haiti, desta maneira os professores poderiam buscar laços de conexão com as figuras folclóricas brasileiras.

<sup>12</sup> Acesse a *playlist* em <https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG>. Os vídeos disponíveis no Youtube são todos materiais optativos e devem ser interpretados como sugestões de uso. Deve-se ter em consideração que cada contexto de sala de aula é diferente, bem como os perfis de cada aluno.

Cabe também aqui um relato vivido no projeto de extensão piloto realizado na escola Jardim do Lago em Chapecó no ano de 2019 para alunos do ensino fundamental. De início, haviam sido escolhidas canções infantis para a reprodução durante as aulas, como Borboletinha, Meu Pintinho Amarelinho, Samba Lelê, entre outras. Enquanto realizavam as atividades e tarefas, os alunos cantarolavam as canções e os que ainda não possuíam uma proficiência em PB realizavam o movimento de balbucio, também muito importante para o desenvolvimento na língua. Entre a troca de uma canção para outra, um anúncio da plataforma *YouTube* tocou a canção “Jennifer”, do músico Gabriel Diniz, a fim de promover a música e o cantor que eram *hit* naquela época. Observamos que, nos poucos segundos de reprodução do anúncio, houve uma grande movimentação por parte dos alunos, uma vez que todos se levantaram e começaram a dançar e cantar. Essa iniciativa instigou-os a começaram a fazer reflexões sobre a conjugação do verbo “chamar” com adequação ao pronome “dela” e diversos questionamentos foram feitos ao professor acerca do vocabulário, como por exemplo o que significava a palavra *Tinder* em PB.

Nesse sentido, entendemos que as músicas a serem reproduzidas durante as aulas, como sugerido por Yo Sakakibara, devem ser constantemente avaliadas pelo docente tendo em vista que algumas surtem mais efeito do que outras na interação com seus estudantes. Deve-se considerar que, na lista de músicas, podem haver diversos gêneros musicais e que não necessariamente estão em PB, mas são produções que fizeram/fazem sucesso entre as crianças brasileiras e foram assimiladas com facilidade. Um exemplo disso são as músicas do grupo mexicano Rebeldes, que alcançou seu sucesso com produções em espanhol ou Baby Shark, cantada pelas crianças no idioma original, o inglês. Além da própria letra cantada, uma música pode surtir efeito apenas por sua melodia e “batida”, estimulando a consciência fonológica e corporal da criança. Outro exemplo disso são as diversas danças e coreografias da plataforma *Tik Tok* executadas com músicas originárias dos mais diferentes países e idiomas. Também serve de exemplo de produções que estimulam a consciência fonológica e corporal das crianças, e que fez sucesso no passado, a música GANGNAM STYLE (강남스타일)<sup>13</sup>, do cantor coreano PSY e reproduzida em idioma original. A coreografia de PSY era reproduzida no espaço escolar e era uma ponte de interação entre muitos alunos. É importante frisar que a volatilidade das “músicas do momento” entre os alunos é constante, suas preferências acompanham a indústria musical. Devido ao ano pandêmico e à falta da convivência presencial em ambiente escolar com os alunos, o conhecimento das atuais preferências musicais entre os alunos não é preciso, assim, caberá ao professor de PLAc sondar entre seus futuros alunos suas atuais preferências musicais.

Sendo assim, a música é uma grande aliada para o ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira, pois a língua tem diversas manifestações cotidianas e a música é uma delas. Sempre presente em nosso dia a dia e, até mesmo, por muitas vezes involuntariamente estamos com ela no nosso ambiente social. (ROIZ, 2017, p.30)

Nos encontros 23 e 24, o professor poderá utilizar como material fonte a Lei de Migração, de Refúgio e a Constituição Federal e transmitir o conteúdo aos estudantes. Também é um encontro no qual as temáticas como do preconceito, do racismo e da xenofobia podem ser trabalhados.

---

<sup>13</sup> Estilo Gangnam

Os encontros 25 e 26 são voltados aos alunos do curso de PB e aos demais alunos brasileiros da instituição de ensino. Como já é de conhecimento, há pluralidade de nacionalidades residentes em Chapecó. A escola poderá criar um evento (ao estilo da Festa de Povos e Nações, por exemplo) com convidados indígenas e de diferentes nacionalidades que residem na cidade. O intuito do evento é que os alunos possam sanar dúvidas e compartilhar curiosidades dos conteúdos até então trabalhados no curso de PB sobre a cultura e o país dos convidados.

A temática dos últimos encontros, 29 e 30, é uma resposta ao título dos primeiros encontros “De onde eu venho e onde eu estou?”. Neste encontro, espera-se que, após todo o trabalho feito até então, surta efeito a compreensão do aluno como um agente que compõe a pluralidade de indivíduos que faz parte da sociedade brasileira. Será também a oportunidade para a exposição dos trabalhos criados no transcurso do semestre para os demais alunos e pais, podendo ser feita uma exposição pelos murais da escola ou um evento interno com o intuito de partilhar o que foi aprendido e produzido.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo, foram duas as questões propostas: Como promover a inclusão das crianças falantes de crioulo haitiano ou que são filhos de pais oriundos do Haiti no ambiente escolar brasileiro?; e Como incentivar a formação inicial de professores do ensino fundamental da rede municipal de Chapecó para lecionar aos alunos o português como língua adicional?

Em razão disso, apresentamos uma proposta de um plano para um curso de extensão de português brasileiro baseado no acolhimento para o uso por parte de escolas públicas de Chapecó que desejam aplicar a proposta para alunos falantes de crioulo haitiano.

A situação vivenciada através de um curso de extensão universitária intitulado “O português brasileiro: brincando e aprendendo”, aplicado em uma escola pública para crianças e a consciência e preocupação com a inserção social e sociocomunicativa de alunos cuja língua materna é o crioulo haitiano e que carecem de um ensino da língua portuguesa baseada em uma perspectiva de PLAc, foram as principais razões que motivaram a elaboração desta proposta de ensino. Após a execução do projeto de extensão piloto e as experiências positivas obtidas durante e após o seu encerramento, foi possível notar a evolução na inserção dos alunos participantes no ambiente escolar, especialmente com os demais colegas brasileiros. Outra percepção foi a melhoria do desempenho durante as aulas do ensino regular, pois os alunos geralmente não entregavam as tarefas e dificilmente realizavam interações com a turma e com os professores. Esse comportamento foi diminuindo e mudanças no cenário dentro da sala de aula começaram a ser observadas pelos docentes. Ficou evidente a contribuição da nossa proposta de plano de ensino de curso de extensão para os alunos e também para a comunidade escolar.

Esperamos que esta proposta de ensino de PLAc para crianças crioulo-falantes do ensino fundamental esteja disponível a todos os(as) professores(as) e escolas que tenham o interesse em ofertar projetos de extensão ou atividades no contraturno, voltadas à área. Além disso, esperamos que possa ser recebida e interpretada como uma ferramenta para auxiliar a atual demanda das escolas, bem como contribuir para a formação inicial de professores de português como língua adicional e no desenvolvimento de crianças haitianas ou filhas de pais haitianos no contexto escolar chapecoense.

Como o movimento migratório é autor de uma grande volatilidade e com a chegada de uma nova nacionalidade à cidade, a Venezuelana, e a presença de alunos na rede pública de Chapecó cuja língua materna é o espanhol, deixamos como uma sugestão de pesquisa futura uma proposta de ensino voltado a este novo perfil de estudantes .

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não-nativa**. São Paulo: Biblioteca Virtual do Museu da Língua Portuguesa, 2006. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf> Acesso em: mar. 2021.

ALMEIDA, V. Guilherme. **Influência dos Povos Africanos e Indígenas na cultura Brasileira**. Curitiba: Divulgação Cultural, 2013.

ALMEIDA, G. V. Coleção de livros difunde cultura afro-brasileira nas escolas. AFREKA, 2015. Disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/notas/colecao-de-livros-difunde-cultura-afro-brasileira-nas-escolas/>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

ARANDA, B.S.; EL- MADKOURI, M. **La Adquisición de una L2 como lengua de acogida: hacia un modelo descriptivo de corte pragmático**. Educación y Futuro, Madrid, n. 14, p. 55-95, 2006

ANUNCIACÃO, R.F.M. Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. **Dissertação de Mestrado** - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

BORDIGNON, S. D. A. F. e L. Piovezana. **Inserção Social e Escolar dos Haitianos em Santa Catarina**. In: VI SIMPÓSIO NACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE. Rio de Janeiro, 2016.

BORDIGNON, Sandra Avila Farias. **Inserção dos Imigrantes Haitianos nos Contextos Educativos Escolares e não-escolares no Oeste Catarinense**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó UNOCHAPECÓ. Chapecó, 2016.

BRASIL, Lei nº 9.474, 22 de julho de 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm). Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de maio de 2017a. Disponível em: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm) . Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2008, 187º da Independência e 120º da República.. p.1, 10, mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de Janeiro de 2003. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2003, n.182º da Independência e 115º da República. p.1, 10, jan. 2003.

BRASIL. **Constituição (1988)**. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.344, de 6 de outubro de 2016. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2016, n.195º da Independência e 128º da República. p.1, 7, out. 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Portaria** nº 655, de 23 de Junho de 2021. Brasília, 2021.

CAMERA, H. F. O Estrangeiro como inimigo. **Revista Brasileira de Direito Internacional**, Curitiba, v.8, n.8, p. 127-151, jul 2020.

CORNO, G. O. M. D. **O papel da pragmática na análise do livro didático para o ensino comunicativo de português do Brasil para estrangeiros**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

COTINGUIBA, M. L. P. *et al.* Mapeamento e Perspectivas Teórico-Methodológicas dos Cursos de Portugues para Imigrantes e Refugiados no Brasil a partir de 2010. **Revista Culturas e Fronteiras**, Rondônia v.1, p. 159-172. 2019.

CHARLES, V. **Análise da identidade e da alteridade no sistema educacional haitiano**. Campinas, 2015. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

ESTRANGEIRO In.:**Dicionário Online** de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/estrangeiro/> Acesso em:09/06/2021.

Estudante haitiano denuncia caso de racismo em Chapecó. NDmais, 2017. <<https://ndmais.com.br/noticias/estudante-haitiano-denuncia-caso-de-racismo-em-chapeco>>. Acesso em: 28. mar, 2021

GUERRA, Sidney. **A nova lei de migração no Brasil**: avanços e melhorias no campo dos direitos humanos. [2017]. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/28937/21967>>. Acesso em: 16 maio 2021.

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

GROSSO, M.J.R. Língua de acolhimento no contexto migrante português. In: Souza, Rômulo Francisco de; Coura-Sobrinho, Jerônimo; Diniz, Mônica Baêta Neves Pereira. (Orgs.). **Português como língua de acolhimento** [recurso eletrônico] : práticas e perspectivas São Paulo: Parábola, 2021. Disponível em: <[https://www.dropbox.com/s/9t6ofnk3c7jc074/PLAC\\_ebook.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/9t6ofnk3c7jc074/PLAC_ebook.pdf?dl=0)>. Acesso em: out. 2021.

Imigração Haitiana no Brasil. **O Tempo**, 2013. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/super-noticia/mundo/imigracao-haitiana-ao-brasil-1.553363>>. Acesso em: 23. abr, 2021.

JOINT, L. A. Sistema educacional e desigualdades sociais no Haiti: o caso das escolas

católicas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 191-191, 2008. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200013>>. Acesso em 10 mai. 2021.

LABOV, William (1974). Estágios na aquisição do inglês standard. In.: FONSECA, M. e NEVES, M. (orgs.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado.

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011. p.53-78.

MORONI, A. O Português como Língua de Herança hoje e o trabalho da Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha. **Revista de Estudios Brasileños**, Barcelona, v.2, n.2, p. 21-34. 2015.

MOZZILLO, I. Algumas considerações sobre o bilinguismo infantil. **Veredas Online**, v.19, N.1, p.147-157,2015.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Promulgada em 10 de dezembro de 1948. Disponível em:<https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf> . Acesso em: 05 abr. 2021

PADOVA, R. **Diagnóstico da População de Imigrantes e Refugiados: Municípios de Chapecó, Xaxim e Xanxerê - Santa Catarina**. Instituto Madre Bernarda. v.1, p. 8-10. 2020.

PAIVA, A. F. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: problematizando o termo competência comunicativa intercultural**. São Carlos, 2018. 153 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos.

PIMENTEL, M. L. *et al.* **O crioulo haitiano e o seu reconhecimento político**. Brasília, v.14, n.1, p.31-40, jan./jun. 2016. Disponível em:  
<<https://www.jus.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/view/3921/3083>>. Acesso em:23 abr. 2021.

PINTO, S. J. **Aquisição de segunda língua na primeira infância**. Salvador, 2008. Monografia (Curso de Pedagogia) - Universidade Federal da Bahia.

PORTO, A. A. *et al.* **A Garantia do Direito Humano de Migrar: uma análise sobre os Haitianos no Brasil**. In: 9ª Jornada de Pesquisa e 8ª Jornada em Extensão do Curso de Direito da FAMES., 2016, Santa Maria.

ROIZ, A. L. **O Uso e o Ensino de Músicas em Sala de Aula de Língua Estrangeira para Ampliação de Repertório Lexical e Aumento do Conhecimento Cultural**. Curitiba, 2017. 30 p. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

RESOLUÇÃO Nº 32/2013 – CONSUNI . **PROHAITI UFFS** . Disponível em:  
[http://www.uffs.edu.br/images/sic/SECOC/032\\_-\\_Institui\\_o\\_PROHAITI.pdf](http://www.uffs.edu.br/images/sic/SECOC/032_-_Institui_o_PROHAITI.pdf)

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como Língua de Acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. São Carlos, 2016. 65 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Referenciais curriculares para o ensino de língua espanhola e língua inglesa**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009, p. 127-172.

SOARES, L. F. **Proposta de material didático multinível para a aula de português como língua de acolhimento**. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, G. J.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Refúgio em Números**, 5. ed.

Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

VASCONCELOS, L. V. **Interculturalidade**. Mais definições em trânsito, 2007. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/INTERCULTURALIDADE.pdf>>. Acesso em: 2. mar. 2021

**RESUMEN:** En la actualidad, Chapecó posee una significativa presencia de alumnos cuya lengua materna es el criollo haitiano o que sus padres son migrantes/refugiados de Haití, estos alumnos están matriculados en las escuelas primarias del sistema escolar público de la ciudad, además, la ciudad enfrenta a la falta de enseñanza de clases de portugués basadas en una enseñanza como lengua de acogida y la formación de los profesores en esta área. Teniendo en cuenta esta realidad, este artículo presenta una propuesta de enseñanza del portugués como lengua de acogida (PLAc) para este perfil de alumnos con el objetivo de: (i) desarrollar su inserción social en el entorno escolar y socio-comunicativo, a partir de la experiencia de la ejecución del proyecto de extensión universitaria "O português brasileiro, brincando e aprendendo", y (ii) contribuir con la formación inicial y continua de los profesores de PLAc, de esta forma nuestra pregunta guía fue: ¿cómo elaborar una propuesta de enseñanza de PLAc para auxiliar en el desarrollo de la variante brasileña de estos alumnos y su inserción en el entorno escolar? Como respuesta a la pregunta, elaboramos un curso semestral de 32 encuentros basado en un enfoque intercultural con el uso de un material didáctico ya adquirido por las escuelas con recursos municipales como herramienta básica.

**PALABRAS-CLAVE:** niños; enseñanza; interculturalidad; portugués como lengua de acogida.

#### **APÊNDICE A - SUGESTÃO DE ORGANIZAÇÃO DO CRONOGRAMA E DO PLANEJAMENTO DOS CONTEÚDOS PARA CADA ENCONTRO**

<b>Coordenador (a) da Proposta:</b>	<b>Carga Horária Semanal: 4h</b>
	<b>Número de encontros: 32</b>
	<b>Carga Horária Total: 128h</b>
<b>Categoria funcional do coordenador (a):</b>	

<input type="checkbox"/> Técnico-administrativo <input type="checkbox"/> Docente <input type="checkbox"/> Outro		
Escola:		
Título da Proposta/nome do curso:		
Período de Execução: 6 meses	Início:	Término:
Resumo da Proposta:		
Palavras-chave:		

### Cronograma de Desenvolvimento da Ação\*

Atividades/Tema	MÊS 01	MÊS 02	MÊS 03	MÊS 04	MÊS 05	MÊS 06
<b>1 De onde eu venho e onde estou?</b> (VOL.1 pág 4-11) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>	X					
<b>2 De onde eu venho e onde estou?</b> (VOL.1 pág 4-11) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>	X					
<b>3 Ritmos e danças afro-brasileiras: O carnaval, o samba e a capoeira</b> (VOL.2 pág 30-43) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>	X					
<b>4 Ritmos e danças afro-brasileiras: O carnaval, o samba e a capoeira</b> (VOL.2 pág 30-43) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>	X					
<b>5 Folclore, o Curupira (ou outro personagem)</b> (Consulta em materiais externos) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>	X					
<b>6 Folclore, o Curupira (ou outro personagem)</b> (Consulta em materiais externos) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>	X					
<b>7 Nossa língua brasileira e as influências indígenas e africanas</b> (VOL.3 pág 8-23)	X					

<a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>					
<b>8 Nossa língua brasileira e as influências indígenas e africanas</b>  (VOL.3 pág 8-23)  <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>		X			
<b>9 Culinária brasileira: influências indígenas e africanas</b> (VOL.3 pág 39-63) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>		X			
<b>10 Culinária brasileira: influências indígenas e africanas</b> (VOL. 3 pág 39-63) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>		X			
<b>11 Folclore, o Saci Pererê (ou outro personagem)</b> (Consulta em materiais externos) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>		X			
<b>12 Folclore, o Saci Pererê (ou outro personagem)</b> (Consulta em materiais externos) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>		X			
<b>13 Data temática: dia das mães, pais, crianças, páscoa ou festa junina</b> (Consulta em materiais externos) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>		X			
<b>14 Data temática: dia das mães, pais, crianças, páscoa ou festa junina</b>  (Consulta em materiais externo) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>		X			
<b>15 Religiosidade africana e indígena</b>  (VOL.4 pág 35-63) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>			X		
<b>16 Religiosidade africana e indígena</b>  (VOL.4 pág 35-63)  (link do vídeo ou do material em ppt)			X		
<b>17 Uma festa de aniversário no Brasil</b>  (Consulta em materiais externos) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>			X		
<b>18 Uma festa de aniversário no Brasil</b>  (Consulta em materiais externos)			X		

<a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>					
<b>19 Criando....(peteca, máscara, instrumento musical)</b>  (VOL.1 pág 17-18; 38-47) (VOL.2 pág 10-27) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>			X		
<b>20 Criando....(peteca, máscara, instrumento musical)</b>  (VOL.1 pág 17-18; 38-47) (VOL.2 pág 10-27) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>			X		
<b>21 A luta pela cidadania: afro-brasileiros e indígenas</b>  (VOL.5 pág 50-63) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>			X		
<b>22 A luta pela cidadania: afro-brasileiros e indígenas</b>  (VOL.5 pág 50-63) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>				X	
<b>23 Quais são meus direitos e deveres?</b>  (Consulta em materiais externos) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>				X	
<b>24 Quais são meus direitos e deveres?</b>  (Consulta em materiais externos) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>				X	
<b>25 Indígenas do Brasil e da região Oeste de SC</b>  (Consulta em materiais externos; VOL 1) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>				X	
<b>26 Indígenas do Brasil e da região Oeste de SC</b>  (Consulta em materiais externos; VOL 1) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>				X	
<b>27 Palestra para os alunos: os diferentes povos e nacionalidades em Chapecó</b>  (Evento realizado na escola) <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>				X	
<b>28 Data temática: dia das mães, pais, crianças, páscoa ou festa junina</b>				X	

<b>(Consulta em materiais externo)</b> <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>						
<b>29 Eu venho do Haiti e estou no Brasil</b>  <b>(Evento realizado pelos alunos)</b> <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>					x	
<b>30 Eu venho do Haiti e estou no Brasil</b>  <b>(Evento realizado pelos alunos)</b> <a href="https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG">https://youtube.com/playlist?list=PL98oNrUuqAnBE6qXaFtJJ9q5Z3kOhqFPG</a>					x	