



ROBERSON DAMIS

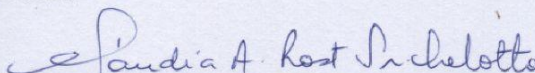
**MWEN RIVE TOU [EU CHEGUEI TAMBÉM]: UM PROJETO DE ENSINO DO
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES IDOSOS HAITIANOS DO OESTE CATARINENSE**

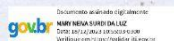
Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora prof.^a Dra. Cláudia Rost Snichelotto
Coorientadora prof.^a Dra. Mary Neiva Surdi da Luz

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 14/12/2023.

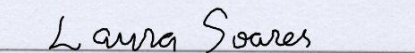
BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dra. Cláudia Rost Snichelotto (UFFS)



Prof.^a Dra. Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS)


Prof.^a Dra. Angela Derlise Stübe (UFFS)


Prof.^a Ma. Laura Fontana Soares (UA)

Prof.^a Dra. Morgana Fabiola Cambrussi (UFFS)

MWEN RIVE TOU [EU CHEGUEI TAMBÉM]: UM PROJETO DE ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES IDOSOS HAITIANOS DO OESTE CATARINENSE¹

Roberson Damis²

damisrobson2016@gmail.com

RESUMO: Chapecó, município situado na região Oeste de Santa Catarina, recebe há mais de uma década um significativo fluxo de migrantes haitianos, em busca de oportunidades de emprego e acesso a serviços essenciais como saúde e educação. Nos últimos três anos, observa-se um aumento no número de idosos haitianos migrando para a região, porém persiste uma barreira linguística significativa que dificulta a integração plena na comunidade chapecoense, impedindo, muitas vezes, a participação efetiva devido à falta de familiaridade com a língua portuguesa em situações cotidianas. Neste projeto, nosso objetivo é desenvolver uma proposta de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) destinada ao público idoso haitiano, visando não apenas ampliar as oportunidades de aprendizado da língua portuguesa, mas também fomentar uma efetiva integração entre a cultura brasileira e a haitiana. Para atingir esse objetivo, empregamos uma metodologia de pesquisa-ação, desenvolvendo uma proposta de curso semestral de 30 encontros para até 30 participantes. Utilizamos uma abordagem intercultural e decolonial que considera o conhecimento prévio dos idosos e, nessa perspectiva, organizamos uma sequência didática, selecionando conteúdos alinhados aos temas mais impactantes para a inserção social do público em questão. Conforme o desenvolvimento dos encontros e a participação dos integrantes, pode-se concluir que a proposta teve resultado positivo, levando em consideração todas as contribuições para a oralidade e a escrita dos imigrantes.

PALAVRAS-CHAVE: Português como língua de acolhimento; Imigrantes; Terceira idade; Migração haitiana

Introdução

A conjuntura mundial nos últimos anos tem mostrado um aumento nos movimentos migratórios em massa, resultantes de conflitos civis, desastres naturais, crises políticas e

¹ 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 e Co-orientadora Profa. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz.

² Acadêmico da 10ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó.

econômicas e, mais recentemente, da pandemia da Covid-19. O Brasil é reconhecido mundialmente como país que mais acolhe migrantes e refugiados, segundo dados da Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados³ (ACNUR, 2005), todavia esses migrantes de longo termo enfrentam uma série de dificuldades para se integrarem à sociedade brasileira. Chapecó, a principal cidade da região Oeste de Santa Catarina (SC), tem se destacado por acolher imigrantes de mais de 35 nacionalidades, incluindo haitianos, que têm o Kreyòl Ayisyen (em português, crioulo haitiano) como primeira língua.

A imigração de nacionais do Haiti⁴ para o oeste catarinense remonta mais precisamente a 2011, quando os primeiros 24 (vinte e quatro) homens chegaram à região para trabalhar na empresa Fibratec (BORDIGNON; PIOVEZANA, 2016)⁵. Esse primeiro movimento iniciado há mais de uma década deu origem a dois outros movimentos importantes da imigração haitiana para o Brasil. O segundo movimento caracterizou-se pela chegada das esposas desses trabalhadores migrantes que já residiam na região. As viagens das esposas eram financiadas pelos maridos que já moravam no Brasil ou pelas empresas em que trabalhavam. E o terceiro e último movimento diz respeito à chegada dos filhos cujos pais já residiam na região oeste catarinense (BORDIGNON; PIOVEZANA, 2016).

Além desses três movimentos de migração haitiana para Santa Catarina (BORDIGNON; PIOVEZANA, 2016), vale destacar o que consideramos como quarto movimento, que envolve os pais e também os avós daqueles imigrantes que começaram a chegar ao Brasil a partir de 2011. É esse movimento mais recente que é objeto deste artigo, pois se trata do grupo dos idosos haitianos, que migra para o Brasil em razão da reunião, do reagrupamento familiar, muitas vezes não para trabalhar, mas para morar junto ou próximo a filhos e netos, como também para fugir da crise econômica e da instabilidade política atual do

³ Segundo informações obtidas no [site](#) do Ministério da Justiça e Segurança Pública, apesar de serem dois conceitos semelhantes, há uma diferença entre imigrante e refugiado. O imigrante escolheu se deslocar e pode voltar a qualquer momento ao seu país de origem ou ao país onde vivia antes de se mudar, pois não corre riscos por lá. Ou seja, são aqueles que vieram estudar, que entraram no país como turistas e resolveram ficar, que saíram de seus países por causa de algum desastre natural, que vieram em busca de emprego ou melhores condições de vida, ou ainda quem já veio com algum emprego. Para viver no Brasil e manter sua condição migratória regular, o imigrante precisa de uma autorização de residência. Já o refugiado, que foi forçado a se deslocar, conta com a proteção internacional e o princípio da não-devolução. Voltar ao país de origem ou onde morava antes significa um risco à sua vida. Após a análise do processo de refúgio e a decisão do Conare, pelo reconhecimento da sua condição, a pessoa refugiada passa a ter uma autorização de residência por tempo indeterminado, com embasamento legal pelo refúgio. Disponível em: [O que é refúgio](#). Acesso em: jan. 2023.

⁴ O Haiti, localizado no Caribe ao lado da República Dominicana, tem uma população de cerca de 11 milhões de habitantes. O francês é uma das línguas oficiais do país, ao lado do crioulo haitiano, que é falado pela maioria dos haitianos. O país possui uma cultura rica influenciada pelas tradições africanas, europeias e indígenas. Apesar de ser considerada a primeira república negra do mundo a conquistar a sua independência em 1804, enfrenta, ainda, instabilidade política, desastres naturais e desafios econômicos (JOINVILLE, 2021).

⁵ Empresários da região foram a Brasileira, no norte do país, e contrataram trabalhadores migrantes haitianos, em sua maioria homens solteiros, de 25 a 35 anos, com, pelo menos, escolaridade compatível com o ensino fundamental, para trabalhar nas empresas frigoríficas e agroindústrias da região.

Haiti acarretadas ainda pelo triste terremoto de 2010 e outros problemas socioeconômicos enfrentados pelo país há décadas.

Diante dos desafios enfrentados pelos idosos imigrantes em Chapecó e na sociedade brasileira em geral, é fundamental a implementação de políticas públicas que visem à sua inclusão. Entre as medidas necessárias, destaca-se o ensino da língua majoritária do país, bem como a capacitação profissional, acesso a serviços de saúde e assistência social, e a promoção da integração cultural e comunitária. Reconhecemos que o processo de aprendizagem não deve ser limitado pela idade, mas sim adaptado às necessidades individuais de cada imigrante, contribuindo para uma melhoria significativa na qualidade de vida.

Além disso, é importante ressaltar que, conforme o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Ela deve ser promovida e incentivada pela sociedade, buscando o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse contexto, a comunidade de Chapecó deve criar condições para que esse segmento da população tenha um ambiente acolhedor linguisticamente, promovendo um envelhecimento com melhor qualidade de vida.

Adicionalmente, segundo o Art. 3º da Lei de Migração, a política migratória brasileira rege-se pelo seguinte princípio: “XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, **educação**, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social.” (BRASIL, 2017, grifo nosso). Essa diretriz reforça a importância de garantir condições equitativas para que os idosos imigrantes tenham pleno acesso aos recursos disponíveis na sociedade.

O quarto movimento de imigração haitiana para o oeste catarinense, caracterizado pela chegada dos pais e avós em idade avançada ao território brasileiro e sem saber falar a língua majoritária⁶, no caso o português, impede sua integração na comunidade chapecoense. Um grande número deles enfrenta desafios quando se trata de realizar tarefas cotidianas como ir ao supermercado, ao banco ou ao hospital sem assistência, além de encontrar dificuldades na comunicação com os vizinhos. Essas limitações têm um impacto significativo em sua saúde física e mental, frequentemente levando-os a considerar a opção de retornar ao seu país de origem. Embora exista oferta de cursos de português para imigrantes na cidade, observamos que a metodologia e enfoques que muitas vezes são usados não atendem a esse público.

⁶O termo "língua majoritária" refere-se à língua falada por uma maioria significativa da população em uma determinada região, país ou comunidade. Esta é a linguagem mais utilizada e compreendida pela maioria das pessoas em uma área específica. A língua majoritária muitas vezes desempenha um papel central na comunicação, no governo, na educação e na cultura dessa sociedade.

Com base nesse contexto, nosso objetivo é desenvolver uma proposta de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) destinada ao público idoso haitiano, visando não apenas ampliar as oportunidades de aprendizado da língua portuguesa, mas também fomentar uma efetiva integração entre a cultura brasileira e a haitiana.

Esse objetivo geral nos remete à seguinte questão de estudo: Como desenvolver e implementar uma proposta de ensino de PLAc eficaz para a população idosa haitiana, com foco na ampliação das oportunidades de aprendizado da língua portuguesa e na promoção da inserção cultural, considerando as características específicas desse público-alvo?

Esse objetivo geral compreende os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as necessidades linguísticas e culturais do público idoso haitiano para adaptar a proposta de ensino.
- Criar materiais de ensino alinhados com as características do público-alvo, considerando o contexto cultural e as peculiaridades da aprendizagem na terceira idade.
- Estabelecer mecanismos de avaliação contínua para monitorar o progresso dos participantes, ao mesmo tempo em que promove interações sociais e culturais entre os envolvidos no projeto.

Os objetivos específicos acima levantados evocam as seguintes questões:

- Quais são os principais desafios linguísticos enfrentados pelos participantes haitianos idosos ao interagirem em língua portuguesa no contexto brasileiro?

Os principais desafios linguísticos enfrentados pelos participantes haitianos idosos ao interagirem em língua portuguesa no contexto brasileiro estão intrinsecamente ligados à falta de acolhimento linguístico consistente desde sua recente chegada a Chapecó. Embora tenham experimentado esporadicamente algum suporte linguístico em locais como comércios ou postos de saúde, a oferta de cursos de português para idosos imigrantes é limitada. Ademais, a carência de professores especializados na área e a escassez de materiais nestes cursos gratuitos dedicados ao aprendizado de PLAc agravaram essa situação. Nas salas de aula disponíveis, observa-se uma diversidade significativa de alunos, abrangendo desde adolescentes até idosos, com níveis variados de alfabetização. Especificamente, o público mais velho enfrenta desafios adicionais, manifestando-se em interação e, conseqüentemente, apresentando maior propensão a abandonar os cursos diante dessa dificuldade.

- Como os materiais de ensino podem ser adaptados para atender às necessidades específicas de aprendizagem dos idosos haitianos?

Os materiais de ensino podem ser adaptados para atender às necessidades específicas de aprendizagem dos idosos haitianos por meio de uma abordagem pedagógica centrada na perspectiva do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Essa proposta didática, fundamentada na Pedagogia de Projetos (Leite, 1996) busca não apenas promover o aprendizado do idioma, mas também integrar, incluir e conferir maior autonomia aos imigrantes idosos haitianos na sociedade chapecoense. A customização dos materiais de ensino deve, portanto, considerar não apenas as características linguísticas, mas também as necessidades culturais e as particularidades da aprendizagem na terceira idade, garantindo uma abordagem holística e inclusiva.

- Quais indicadores de progresso podem ser incorporados aos mecanismos de avaliação contínua para reflexão de maneira abrangente o desenvolvimento dos participantes?

A abordagem de ensino da língua portuguesa a imigrantes haitianos não é inédita, considerando a dinâmica crescente de migração desse grupo. Exemplos de propostas já existentes são os de Soares (2016), Silva (2020) e Rodrigues (2021), entre outros. Contudo, o destaque deste trabalho reside na ausência de materiais didáticos específicos que abordem o ensino de PLAc direcionado ao público idoso. Essa lacuna confere relevância e pertinência ao projeto em questão. O progresso dos participantes pode ser avaliado considerando a eficácia dessas propostas inovadoras em atender às necessidades específicas dos idosos haitianos, com indicadores que incluem não apenas o domínio linguístico, mas também a promoção da integração cultural e social desses indivíduos na comunidade chapecoense.

Tendo em vista o crescente número de imigrantes idosos no município, que muitas vezes não fala a língua majoritária, neste caso o português brasileiro, esta proposta se justifica devido a duas razões, isto é, não só pela necessidade de comunicação que este público está tendo, mas também pela oportunidade que a comunidade chapecoense tem de propor ações para que esta faixa etária possa ter uma qualidade de vida digna, conforme assegurado pelo estatuto do Idoso (Art. 21 da Lei nº 14.423, de 2022).

Considerando que não há proposta semelhante ainda realizada com esse público-alvo em Chapecó, este projeto surge após uma longa experiência de participação do autor desta proposta em um projeto de ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), que decorreu nos anos de 2018 a 2020, antes da pandemia da Covid-19. Esse projeto foi uma parceria entre o Centro de Línguas da Universidade Federal da Fronteira Sul - CELUFFS e o Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, do bairro Efapi, para oferecer aulas de português à comunidade haitiana residente no bairro e na região. Inicialmente, tínhamos uma turma A1

(iniciante)⁷, com alunos de 20 a 35 anos, todos haitianos e falantes do Kreyòl Ayisyen. As aulas eram ministradas em português e em Kreyòl Ayisyen para facilitar o entendimento dos alunos, já que a maioria estava no Brasil há menos de um ano. Depois de quatro meses de curso, houve mais procura e isso se justifica, primeiramente, porque os cursos eram oferecidos em um local privilegiado, onde a maioria dos alunos podia ir a pé para a aula, além de ser oferecido por um estudante haitiano, acadêmico do curso de licenciatura em Letras - Português e Espanhol, que fala a língua dos alunos. Por essa razão, o interesse dos alunos aumentou, eles se sentiam mais à vontade, mais acolhidos para esclarecer suas dúvidas, além de poder fazer perguntas em Kreyòl Ayisyen. Devido às novas demandas, foi necessário ampliar as turmas para acolher diferentes níveis de proficiência em português e com perfis: quatro turmas, uma de A1, A2 (básico), B1 (intermediário) e outra de B2 (Usuário Independente). Foi assim que começaram os desafios do nosso percurso, pois, com perfis etários e níveis de escolaridade diversos, aos poucos fomos percebendo que muitos dos alunos mais velhos tinham dificuldades de participar das aulas, tinham medo de interagir e muitas vezes acabavam abandonando o curso. Foi assim que surgiu a necessidade deste projeto para ajudar este grupo mais fragilizado a se integrar à comunidade chapecoense e a ganhar autonomia.

O presente projeto se apresenta como uma alternativa de inclusão dessa população no município. Aparentemente pode parecer uma proposta inatingível, porque o senso comum muitas vezes costuma pensar que uma pessoa idosa não consegue aprender um novo idioma, porém, estudos científicos, como os de Contreras (2012), UNESCO (2010), Furter (1975), demonstram que o cérebro humano é capaz de mudar ao longo do tempo como um todo, de acordo com a situação vivida, e que o ser humano sinta a necessidade de renovar conhecimentos para não cair na rotina e ficar marginalizados.

Por fim, justificamos este trabalho pela escassez de materiais didáticos e de profissionais com formação na área de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Outrossim, o projeto visa contribuir para a formação docente inicial dos alunos do curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó, bem como para a formação continuada de professores para acolher idosos imigrantes e ajudá-los a superar esse desafio linguístico cotidiano.

Além disso, é importante para o CELUFFS e a UFFS, pois esses projetos ajudam a universidade a se aproximar da comunidade externa, fortalecendo os laços com a sociedade

⁷ Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR), trata-se de uma forma de descrever a proficiência em um idioma.

local e demonstrando o seu compromisso com o desenvolvimento regional. A colaboração entre a instituição educacional e a comunidade também pode resultar em benefícios mútuos, como o compartilhamento de conhecimentos e recursos.

Este projeto representa também uma oportunidade valiosa para os alunos envolvidos, permitindo-lhes ter um contato próximo com a sala de aula durante a sua vida acadêmica. Isso enriquece sua formação acadêmica ao proporcionar experiência prática em ambiente educacional real, o que pode ser fundamental para sua futura carreira como professor de línguas. Ademais, oferece aos alunos a oportunidade de vivenciar a diversidade cultural e linguística, preparando-os para lidar com os desafios da educação em contextos multiculturais.

Este artigo está estruturado em seis seções, sendo esta INTRODUÇÃO dedicada à problematização que motivou a elaboração deste trabalho. Aqui também destacamos os objetivos da pesquisa e sua justificativa. A seguir, apresentamos a REVISÃO DE LITERATURA, abordando a migração haitiana no Brasil e em Chapecó, juntamente com a exploração dos conceitos de terceira idade e idoso. Na sequência, passamos ao REFERENCIAL TEÓRICO, que examina o contexto educacional do português como língua estrangeira, traçando a história e as tendências do PLAc, além do ensino de PLE/PLA/PLAc na região oeste de Santa Catarina, seguido pela abordagem da interculturalidade na sala de aula. Na sequência, detalhamos a METODOLOGIA utilizada, bem como os RESULTADOS e as DISCUSSÕES, acompanhados das atividades realizadas durante a execução do projeto. Por fim, encerramos com as CONSIDERAÇÕES FINAIS.

2 Revisão de Literatura

Nesta seção, inicialmente, apresentamos breve contextualização acerca da imigração haitiana para o Brasil e para o município Chapecó. Em seguida, porque nosso estudo apresenta uma proposta de ensino de PLA a idosos haitianos, sentimos necessidade de esclarecer brevemente o emprego dos termos idoso e terceira idade no contexto mundial e no Brasil.

2.1 O Haiti no Brasil e em Chapecó

Após o terremoto que abalou o Haiti em 12 de janeiro de 2010, vários haitianos deixaram suas famílias e buscaram melhores condições de vida no exterior, e o Brasil se tornou um destino favorito e uma chance de recomeço para esses migrantes, em sua maioria

homens, que saíram por contingência a fim de ampliar as condições socioeconômicas para si e suas famílias.

A migração haitiana para o Brasil tem sido documentada por vários pesquisadores como Pimentel (2013), Contingua (2013), Magalhães (2014) e Handerson (2015). Para a cidade de Chapecó, localizamos as pesquisas de Bordignon (2016), Staudt (2018) e Joinville (2021) que documentam esse deslocamento.

Esse cenário de mobilidade levou milhares de haitianos a entrarem no Brasil ilegalmente por uma rota perigosa, conforme descrito por Handerson (2015). Primeiro, os haitianos saíram da República Dominicana de avião para o Equador, do Equador passando pela Colômbia, Peru, Bolívia para chegar ao destino final, que é o Brasil. A chegada dos primeiros imigrantes em 2010 e 2011 foi marcada pela vulnerabilidade social e sanitária, em que muitos desses imigrantes optaram por pagar um preço muito alto para adentrar no solo brasileiro. Assim, ao alcançarem os estados do Acre e do Amazonas, os haitianos solicitaram ao Conselho Nacional para Refugiados (CONARE) o pedido de refúgio político. No entanto, em 2012, o CONARE atribuiu um novo status aos imigrantes haitianos devido a situações humanitárias (HANDERSON, 2015, p.78-189).

Vale lembrar que o processo migratório haitiano não começou com o terremoto de 2010, nem no Brasil. Pesquisadores como Magalhães (2014) e Castor (1971, 2008) apontam que a migração haitiana possui quatro grandes momentos ou processos, sendo que o destino brasileiro se insere no quarto processo de migração haitiana no continente. Segundo Castor (1971, 2008), o primeiro fluxo migratório foi para a República Dominicana no final do século XIX até a década de 1930; o segundo fluxo de migração foi para Cuba, entre 1915-1930; e o terceiro fluxo tinha como destino os Estados Unidos, principalmente a partir de 1960. Esse último foi o mais complexo porque os imigrantes tinham que cruzar o oceano em veleiros para chegar aos Estados Unidos, e muitas vezes morriam de fome ou eram capturados por tubarões. No entanto, a migração haitiana para o Brasil e outros destinos da América do Sul, como a conhecemos hoje, é um fluxo recente em comparação aos demais. Portanto, o destino para o Brasil foi escolhido justamente pelo fechamento das fronteiras de países norte-americanos, como Estados Unidos e Canadá, destinos preferidos de muitos haitianos.

No caso do Brasil, com a chegada massiva de imigrantes haitianos, o governo brasileiro vem reagindo a essa realidade. Inicialmente, como já mencionado, um protocolo de refúgio era concedido aos primeiros imigrantes, mesmo que não se enquadrassem nele. Assim, para reduzir ou acabar com a migração ilegal de imigrantes haitianos, o governo brasileiro tem trabalhado para regularizar essa situação. Em 13 de janeiro de 2012, foi

publicada, no Diário Oficial da União, a Resolução Normativa nº 97 do Conselho Nacional de Migração sobre a concessão de visto permanente a cidadãos haitianos. A Resolução Normativa prevê que o visto permanente poderá ser concedido ao cidadão haitiano por razões humanitárias, sujeito a um período de 5 anos. Como parágrafo único da Resolução, caracterizou-se como razões humanitárias aquelas derivadas do agravamento das condições de vida da população haitiana, em decorrência do terremoto ocorrido no país em 12 de janeiro de 2010 (ALESSI, 2013, p.83).

Como destacamos na introdução, esses imigrantes cruzaram inicialmente a fronteira entre o Peru e o Brasil para chegar ao estado do Acre. No Acre, parte deles migra para outros estados para juntar-se às famílias. A outra parte, muitas vezes sem recursos, dependia da ajuda de igrejas locais e de empresários brasileiros de outros estados em busca de mão de obra (HANDERSON, 2015). Dentre os estados brasileiros que mais acolheram haitianos, destaca-se Santa Catarina, principalmente o município de Chapecó. Segundo Relatório Anual do Centro de Atendimento ao Imigrante (CAI)⁸, há aproximadamente 12.700 imigrantes de mais de 35 nacionalidades diferentes no município, porém trata-se apenas de uma estimativa, pois a capital do oeste catarinense, além de ser uma oportunidade de recomeço, também serve de passagem para se chegar a outros municípios e estados.

Chapecó, município localizado na mesorregião oeste de Santa Catarina, a 557 km da capital do estado de Santa Catarina, Florianópolis. Sua população em 2022, segundo estimativas do IBGE, era de 254.000 habitantes, tornando-se uma das maiores cidades do interior catarinense, sendo a quarta cidade que mais gera movimentação econômica no estado. Abriga a Região Geográfica Intermediária de Chapecó e a Região Geográfica Imediata de Chapecó. A cidade é um grande pólo industrial, financeiro e educacional. É um grande exportador de produtos alimentícios industrializados, além de ser o maior produtor de proteína suína do país.

Segundo o Relatório Anual do CAI, em 2022, foram atendidos 17.422 imigrantes e refugiados, dos quais cerca de 250 atendimentos foram a idosos⁹. Considerando esse montante, 40 pessoas com 60 anos ou mais eram haitianos, o que caracteriza 16% do público idoso internacional no município. Entre esses homens e essas mulheres imigrantes idosos com

⁸ Serviço de acolhimento a imigrantes, implantado no final de 2019, pela Prefeitura Municipal de Chapecó, por meio da Secretaria de Assistência Social. O CAI auxilia os imigrantes com documentação, procura de emprego e assistência psicológica. O atendimento é feito em até seis idiomas diferentes e orienta a renovação de protocolo de refúgio e residência, encaminhando para ingresso no mercado de trabalho e para serviços como saúde, educação, assistência social da rede municipal.

⁹ O conceito de idoso que adotamos é o que está instituído no Art. 1º do Estatuto da Pessoa Idosa: “pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.” (BRASIL, 2022).

perfis um tanto semelhantes, observa-se que alguns são casais, em sua maioria mães e pais dos primeiros imigrantes que chegaram à região. Muitas dessas mulheres eram donas de casa, lojistas e empregadas domésticas no Haiti. No caso dos homens, a maioria trabalhava na construção ou na mercearia e alguns também eram lojistas.

Vale ressaltar que, no Haiti, ao contrário das condições previdenciárias do Brasil, é quase impossível obter uma aposentadoria, pois, além de contribuir por, pelo menos, 25 anos de trabalho, é preciso ter um emprego formal ou mesmo ocupar um cargo público. Estima-se que a maioria da população, lamentavelmente devido às condições socioeconômicas do país, não tem emprego formal. Dessa forma, o idoso, para sobreviver no Haiti, muitas vezes depende da ajuda dos filhos ou de alguma renda passiva que acumulou durante o tempo em que pôde trabalhar com o aluguel de casa, de carro ou da lavoura. Os idosos naturais do Haiti que residem no oeste catarinense têm o mesmo perfil e não conseguem mais realizar suas atividades laborais habituais, não só devido à idade, mas também devido ao desconhecimento da língua majoritária, isto é, o português, o que faz com que alguns também dependam da ajuda dos filhos e de alguma renda passiva do Haiti.

Como mencionamos, a migração dos haitianos para Chapecó está especificamente associada ao trabalho, pois as empresas buscavam mão de obra, porém é muito importante ressaltar que a oferta de trabalho mais recentemente não resta como único motivo da presença dos haitianos em Chapecó, mas também o ingresso no ensino superior público e gratuito trouxe alguns haitianos para a região. Com a criação do Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos (PROHAITI)¹⁰ da UFFS em 2014, a pedido de estudantes haitianos, através de muitas visitas à Assessoria Internacional da universidade, os imigrantes do Haiti passaram a ter acesso aos cursos superiores e muitos outros vieram depois exclusivamente para ingressar na instituição. (BORDIGNON, 2016)

Atualmente, em dezembro de 2023¹¹, a UFFS possui 127 imigrantes haitianos matriculados, e já conta com 21 alunos formados em diversos cursos, como Agronomia, Matemática, Administração, Ciência da Computação, Enfermagem, Pedagogia, Geografia e Ciências Sociais, dentre os quais o primeiro haitiano a se formar pela UFFS foi em 2019, no curso de Agronomia. Desde então, o número de egressos tem aumentado cada vez mais, e com a migração do PROHAITI para o Programa de Acesso e Permanência a Estudantes

¹⁰ A Resolução N° 32/CONSUNI/UFFS/2013, de 12/12/2013 (Revogada), institui o PROHAITI e dispõe sobre os procedimentos para operacionalização das atividades do programa.

¹¹ Esses dados foram obtidos junto à Diretoria de Políticas de Graduação - DPGRAD da UFFS (20/11/2023).

Imigrantes (PRÓ-IMIGRANTE)¹², só fortalece a internacionalização e amplia o acesso e o ingresso na UFFS não só dos haitianos, mas de todos os imigrantes de Chapecó e do Brasil.

Vimos que os idosos haitianos têm se deslocado a Chapecó com o objetivo de reunir-se com seus familiares que já residiam na cidade. Na próxima seção, discorreremos sobre a terminologia mais adequada a ser empregada para essa faixa etária, visto que nos deparamos com diversas expressões durante a revisão bibliográfica.

2.2 Terceira Idade (TI) ou Idoso: conceitos

A expressão Terceira Idade (originalmente em francês *troisième âge*), cuja idade cronológica coincidia com a aposentadoria, entre 60 e 65 anos, segundo Goldman (2000, p.13), foi cunhada pelo gerontólogo francês Jean-Auguste Huet. Lenzion (2002) afirma que o termo foi publicado pela primeira vez em 1962, na revista *Informations Sociales*, que, na época, publicava uma edição de boas vindas para aposentados. Por sua vez, Farias (2008) considera o termo como uma nova etapa da vida, na qual o envelhecimento não pode impedir a continuidade de uma vida intensa, ativa e prazerosa.

Segundo Debert (1999), a expressão TI se expandiu a partir da década de 1970 com a criação das Universidades da Terceira Idade, cuja forma original era *Universités Du Troisième Âge*, da mesma forma, a expressão *Third Age* surgiu posteriormente na Inglaterra, especificamente em Cambridge, para designar o termo TI.

De acordo com Mazo, Lopes e Benedetti (2001), esse termo foi utilizado pela primeira vez no Brasil pelo Serviço Social do Comércio (SESC) de São Paulo, quando foram criadas as chamadas "Escolas Abertas para Terceira Idade", com o objetivo de apresentar a velhice como uma nova etapa da vida, expressa na realização de práticas sociais e culturais.

Preti (1991), Veras (2004) e Farias (2008) discutem os termos "velho" e "idoso" em referência à TI. Para Preti (1991), o indivíduo é velho para certas coisas, mas não é velho para outras, sendo que não é um fenômeno total. Veras (2004), por um lado, afirma que o idoso se caracteriza por abandonar uma vida produtiva por meio da aposentadoria, o que significa um período de perda de produtividade e, por outro, agrupar valores otimistas em relação ao idoso, próximo da aposentadoria. Farias (2008) diferencia os termos "idoso" e "velho", e essa diferenciação se deve à posição social do indivíduo, pois, para a autora, o termo velho representa a incapacidade, isto é, uma pessoa que não consegue mais fazer nenhum tipo de trabalho, sendo esta excluída socialmente e geralmente pertence à classe baixa. Já o termo

¹²A Resolução Nº 16/CONSUNI/UFFS/2019, de 28/08/2019, institui o PRÓ-IMIGRANTE no âmbito da UFFS.

idoso se refere às pessoas de mais idade, sendo que essas pessoas pertencem às classes médias e esse termo é usado justamente para demonstrar mais respeito.

Acreditamos que não importa o termo que usamos para nos referirmos aos idosos, mas o que devemos considerar é que essa etapa da vida é uma fase natural, assim como a infância e a juventude. Além das políticas e dos benefícios já existentes no Brasil, como isenção do pagamento do transporte público¹³, reserva de assentos no transporte público, atendimento prioritário nos serviços públicos, descontos na compra de alguns medicamentos, entre outros, o governo deveria criar mais políticas e condições para que essas pessoas possam aproveitar essa etapa com mais qualidade.

O ensino de línguas para idosos ou idosas tem um papel crucial na promoção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dessa população. Aprender um novo idioma estimula o cérebro, promove maior plasticidade neural e exercita habilidades cognitivas, como memória, atenção e raciocínio. Além disso, aprender um novo idioma é um desafio intelectual que pode ajudar a manter a mente ativa e saudável (SILVA, 2015; PORTO, 2017; CUNHA, 2023).

Estudos como os de Nóbrega (2019) e Fernandes et al. (2021) mostram que o ensino de línguas na velhice tem efeitos positivos no bem-estar emocional e na autoestima dos idosos. Ao aprender um novo idioma, ampliam suas habilidades de comunicação, o que lhes confere maior sensação de autonomia e inclusão social. Aprender uma língua estrangeira também pode ser uma oportunidade para os idosos explorarem novas culturas, alargarem as suas perspectivas e estabelecerem novas relações sociais.

Autores de renome, como Paulo Freire, destacam a importância da aprendizagem ao longo da vida para todas as idades. Segundo Freire (2015), a educação é um processo contínuo e não deve se limitar a determinadas faixas etárias. O ensino de línguas para pessoas mais velhas é um exemplo concreto deste princípio, pois permite-lhes continuar a aprender, a desenvolver-se e a participar na sociedade de forma significativa.

Outro autor relevante é Edgar Morin (2001), que enfatiza a necessidade de uma educação voltada para a formação integral do ser humano. A aprendizagem de línguas na velhice contribui para essa formação integral, proporcionando aos idosos a oportunidade de ampliar seu repertório linguístico e cultural, além de estimular o diálogo intergeracional e a troca de experiências entre diferentes faixas etárias.

¹³ O estatuto do idoso, lei 10.741/2003, prevê em seu artigo 39 que idosos maiores de 65 anos têm direito à gratuidade para utilizar os transportes públicos coletivos, exceto nos serviços especiais.

Em suma, o aprendizado de línguas tem um impacto significativo na vida dos idosos, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, a inclusão social, o bem-estar emocional e a formação integral. Esta prática educativa, baseada em autores como Paulo Freire e Edgar Morin, reconhece a importância da aprendizagem ao longo da vida e valoriza o contributo dos idosos para a sociedade, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagem contínua e enriquecimento pessoal.

3 Referencial teórico

Nesta seção, esclarecemos o conceito de língua adicional e de acolhimento, que adotamos. Posteriormente, tratamos de alguns conceitos e referenciais teóricos que contribuem para a proposta inicial de reflexão sobre o ensino de PLAc para adultos em situação de vulnerabilidade social.

3.1 O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e suas especificidades

A expressão “Português como Língua Estrangeira” (PLE), segundo Leffa (1999), não é nova no Brasil, pois, desde o período de colonização, no século XVI, o português era uma língua estrangeira imposta pelos colonizadores aos nativos com a chegada da família portuguesa, como a língua oficial do país. Por outro lado, Pupp Spinassé (2006) destaca que a segunda língua e/ou de língua estrangeira é uma não primeira língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro do processo de socialização.

O ensino de PLE vem ganhando destaque no meio acadêmico há mais de 30 anos, conforme afirma Amado (2014), sendo oferecido em escolas de idiomas, cursos de extensão em universidades, e destinado a professores internacionais, intercambistas, imigrantes e refugiados. Apesar de o PLE ter uma presença de mais de cinco séculos no Brasil, ainda persiste uma lacuna significativa na disponibilidade de materiais e propostas didáticas específicas para determinados públicos dessa área, como os idosos. Ao serem identificados, parcela significativa desses recursos direciona sua atenção para os aspectos linguísticos inerentes aos domínios empresarial e acadêmico, relegando ao segundo plano as necessidades específicas dos grupos de familiares, bem como as nuances culturais, incluindo as expressões idiomáticas e variações linguísticas¹⁴. Além disso, é importante destacar que muitos

¹⁴Nesse aspecto podemos citar a cartilha "Pode entrar" de OLIVEIRA, J. F. et al. (2015), que foi um dos primeiros livros para refugiados no Brasil. O livro é composto por 12 capítulos, com temáticas diversas, porém, o foco, na verdade, é o ensino da gramática brasileira. Como o Brasil possui extensão territorial, a língua

imigrantes e refugiados que chegam ao Brasil não tiveram a oportunidade de escolha ou conhecimento prévio do país.

Outra importante terminologia linguística que vem surgindo nos estudos acadêmicos é a de Português como Língua Adicional (PLA). Para Martins (2013), a Língua Adicional (LA) é o processo em que o aprendiz tem conhecimento de duas línguas ou mais, e está aprendendo a língua seguinte, que está sendo praticada diariamente. Ao contrário do conceito de PLE, a língua adicional assume uma posição próxima ao aluno, na qual faz parte da construção de sua identidade, construindo uma importante atuação social na integração do indivíduo na sociedade (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

E, finalmente, a última terminologia, o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), especificidade que adotamos ao longo desta proposta, cujo significado se refere ao ensino-aprendizagem do português como língua de acolhimento em contextos migratórios, como para refugiados e imigrantes em situação socialmente vulnerável. O termo língua de acolhimento, apresentado por Cabete (2010), desenvolveu-se em Portugal a partir de 2001 com os cursos de português voltados exclusivamente para imigrantes adultos. Estes cursos faziam parte do programa *Portugal Acolhe*, criado pelo Estado Português, e a utilização do LAc refere-se à língua do país de acolhimento. Certamente, a escolha do termo acolhimento e não outras especificidades baseia-se na condição desse grupo de indivíduos, que foram obrigados a deixar seu país de origem, como destaca Soares (2019) em sua dissertação destaca em sua dissertação "é possível relacionar o conceito de "acolhimento" não a uma política linguística imposta pelo governo, mas sim à criação de espaço e de visibilidade ao ato de ensino de línguas a deslocados forçados."(SOARES, 2019, p.31)

Como mencionamos anteriormente, os haitianos migram justamente por necessidade, tanto financeira quanto para fugir da crise sociopolítica do Haiti, e para se adaptar ao solo brasileiro é preciso falar a língua majoritária. Citando 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", por isso o domínio da linguagem torna-se imprescindível, como ir ao hospital, fazer compras, conversar com os vizinhos, entre outras situações.

Neste contexto, a nossa proposta visa alcançar e acolher este público idoso, visto que se trata de um público frágil, para o qual optamos por utilizar a terminologia mais recente PLAc, uma vez que os aprendentes não são apenas receptores, mas são sujeitos atuantes, estabelecendo um vínculo entre o ensino de línguas e as situações do dia a dia. Citando

portuguesa não é única, pois tem suas variações e elas também precisam ser ensinadas nas aulas de português junto com as diversidades culturais.

Grosso (2010, p.71), “para um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional”.

3.2 Ensino de PLE/PLA/PLAc para imigrantes haitianos no Oeste Catarinense

O ensino de PLE, PLA e PLAc tem recebido crescente atenção no meio acadêmico. Diversos pesquisadores, como Bergamasco (2018), Moura et al. (2020), Dos Santos Silva et al. (2021), Bizon, Fontão e Diniz (2021) e Lopes (2022), têm contribuído significativamente com trabalhos dedicados a esse público específico. Com intuito de divulgar algumas propostas exitosas na área, queremos destacar em especial dois trabalhos que foram desenvolvidos em Chapecó com imigrantes haitianos.

Em primeiro lugar, revisamos a proposta de curso de Soares (2016), um dos primeiros TCCs sobre o ensino do português brasileiro como língua de acolhimento da região. Com o projeto *Rakonte mwen*, em crioulo haitiano, *Conte para mim*, em português, a autora desenvolveu uma série de aulas de português, envolvendo contação de histórias para um grupo de imigrantes haitianos residentes em Chapecó. Essas histórias, contadas em Kreyòl Ayisyen, uma das línguas oficiais do Haiti, tiveram como objetivo justamente valorizar a cultura dos alunos, bem como promover a interculturalidade dentro da sala de aula, como também uma tentativa de "dar voz" aos imigrantes (SOARES, 2016). O Projeto de Contação de Histórias (PCH) foi desenvolvido com um grupo de jovens trabalhadores e estudantes haitianos: 12 homens e duas mulheres, com idade entre 22 e 45 anos (SOARES, 2016, p.20). O projeto, além de ter o intuito de promover a interculturalidade em sala de aula, proporcionou o acolhimento aos estudantes, pois tendo um contato com a sua cultura e seus costumes, os aprendizes se sentiam mais em casa, mesmo estando em outro ambiente.

Outra proposta importante que foi desenvolvida no município foi o projeto "O português brasileiro, brincando e aprendendo", de Rodrigues (2021). O projeto foi desenvolvido para crianças falantes do Kreyòl Ayisyen numa escola no município de Chapecó, com o propósito de acolher essas crianças, que, muitas vezes, são deixadas de lado no espaço escolar, justamente por não falarem a língua majoritária. A proposta de curso foi organizada em 30 encontros com diversas temáticas de acordo com o interesse e perfil dos alunos, com material de auxílio a coleção “A influência dos povos africanos e indígenas na cultura brasileira”, volume 1 ao 5, de Guilherme de Vasconcellos Almeida, da coleção

Tesouro Cultural, publicado em 2012 pela editora Divulgação Cultural (DC) sediada na capital do estado do Paraná (RODRIGUES, 2021).

Os trabalhos de Soares (2016) e Rodrigues (2021), de certa forma, comungam dos mesmos objetivos que nossa proposta, porque auxiliam os imigrantes haitianos a superar a barreira linguística, bem como na sua inserção social. Por um lado, o projeto de Soares é voltado para o público jovem e adulto, por outro, o de Rodrigues é voltado para o público infantil. A nossa proposta *Mwen rive tou* dirige-se ao público idoso, tendo também em conta a interculturalidade dos alunos, pois, ao ensinar-lhes a língua portuguesa, encorajamo-los a falar dos seus costumes, das suas experiências, bem como incentivamos a promoção de sua língua em sala de aula.

3.3 A interculturalidade na sala de aula

A promoção da interculturalidade na sala de aula significa preparar os alunos para o mundo que os rodeia (SILVA, 2016). A globalização coloca as pessoas em contato, direta ou indiretamente, com diferentes culturas no dia a dia, mas, sem o devido preparo, os preconceitos e as desigualdades se espalharão. Segundo Blommaert (2010), a humanidade sempre conviveu com a diversidade cultural e linguística, mesmo antes da globalização que conhecemos hoje, porém, muitas vezes, essa convivência acabou sendo violentada por ser atravessada por relações de poder. Essa resistência em aceitar a cultura e os costumes do outro persiste até hoje, até mesmo nas aulas de línguas.

Sendo assim, no caso da nossa proposta, como lidar com a interculturalidade? Como proporcionar o reconhecimento da pluralidade de culturas que existem em nosso espaço? Assim surge o conceito de interculturalidade:

A interculturalidade busca se constituir como uma forma de relação e articulação social entre pessoas e grupos culturais diferentes, articulação essa que não deve supervalorizar ou erradicar as diferenças culturais, nem criar necessariamente identidades mescladas ou mestiças, mas propiciar uma interação dialógica entre pertencimento e diferença, passado e presente, inclusão e exclusão e controle e resistência, pois nestes encontros entre pessoas e culturas, as assimetrias sociais, econômicas e políticas não desaparecem (WALSH, 2001, p. 8-9 apud DO NASCIMENTO, 2014, p.6).

Por tanto, a interculturalidade refere-se à interação entre culturas de uma forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração ausente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo, possibilitando desse modo, uma possível

abordagem para a educação em direitos humanos no âmbito da escola, espaço de convivência de múltiplas culturas (RICHTER, 2008). Cada cultura tem um determinado valor que não supera o de outra, mas as duas se entrecruzam e se complementam (PIRES, 2021).

A perspectiva intercultural considera que a cultura faz parte da prática educativa, a forma como um grupo vê e interage com a realidade. A educação intercultural não considera a cultura de forma abstrata, mas entende que as pessoas são sujeitos da cultura, valorizando a relação entre sujeitos de diferentes culturas (FLEURI, 2001). Como a cultura é necessária no ensino de uma língua estrangeira, a cultura também deve se difundir na sala de aula, assim como compreender os sujeitos que a constroem:

As culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. As pessoas são formadas em contextos culturais determinados, mas são as pessoas que fazem a cultura. Neste sentido, a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos (FLEURI, 2001, p. 53).

Quando pensamos em cultura, normalmente pensamos em pessoas que a constroem, e sem pessoas não podemos pensar em culturas. Conseqüentemente, não há como abordar a interculturalidade sem pensar na relação entre as pessoas. Para Corbett (2003) e Fleuri (2001), a perspectiva intercultural exige uma revolução completa no sistema de ensino. Não só uma revolução de práticas, mas também uma reorientação dos objetivos que afastem do monoculturalismo.

Em nossa proposta de sequência didática, discutimos o papel da perspectiva intercultural em quatro (4) etapas importantes. A primeira etapa refere-se ao reconhecimento da diversidade cultural dos alunos (CANDAU, 2012). Isso envolve entender as diferenças linguísticas, religiosas, sociais e históricas presentes na cultura haitiana. Assim, ao reconhecer esta diversidade, valorizamos a identidade cultural dos alunos, promovendo um ambiente inclusivo que estimule a participação ativa de todos (DA SILVA, 2023).

A segunda etapa relaciona-se à integração cultural, sendo que a perspectiva intercultural busca promover a integração cultural entre diferentes grupos (BOTTURA, 2019). No contexto do curso de PLAc, isso significa dar aos alunos idosos haitianos mais oportunidades de aprender e interagir com a cultura brasileira. Isso pode ser feito por meio de atividades que envolvam música, dança, culinária e outras expressões culturais. Os alunos podem explorar a cultura brasileira e compartilhar suas próprias tradições haitianas

(WERLANG et al., 2021). Isso ajuda a criar um sentimento de pertencimento e promove a troca de conhecimentos e experiências entre os participantes.

A terceira etapa diz respeito à sensibilização linguística (RODRIGUES, 2021), cuja proposta de sequência didática leva em consideração as diferenças linguísticas entre o francês, o crioulo haitiano e o português. Com efeito, os alunos idosos podem enfrentar desafios na aprendizagem do novo idioma, mas a perspectiva intercultural pode ajudar a atenuar essas dificuldades, em que exploramos as semelhanças e diferenças entre as três línguas, destacando aspectos cognitivos e estruturais (RODRIGUES, 2013). Isso permite que alunos aproveitem seus conhecimentos prévios para construir uma base sólida no aprendizado do português. Além disso, a perspectiva intercultural estimula a prática da língua em contextos reais, como situações cotidianas de comunicação, interações sociais e visitas a locais culturais, o que ajuda os alunos a se sentirem mais confiantes e motivados para usar o português em seu dia a dia, com seus netos, filhos e vizinhos (VIEIRA, 2010; SANTOS, 2018).

E, por fim, a quarta etapa trata da reflexão crítica, sendo que a perspectiva intercultural também promove a reflexão crítica sobre as questões culturais, sociais e linguísticas envolvidas no processo de aprendizagem (ROZENFELD, 2016). Os alunos são encorajados a desafiar estereótipos, preconceitos e desigualdades, desenvolvendo uma consciência intercultural mais ampla. Enquanto isso, o professor incentiva discussões em sala de aula, trabalhos de pesquisa e projetos que estimulem os alunos idosos a refletirem sobre suas próprias identidades culturais, bem como a compreender e respeitar a diversidade dos outros (BULZACHELLI, 2015; SILVA, 2021).

Na seção subsequente, descrevemos de forma sistemática e detalhada a metodologia utilizada ao longo da condução deste projeto.

4 Metodologia

O projeto *Mwen rive tou [eu também cheguei]: um projeto de ensino do Português como Língua de Acolhimento para imigrantes idosos haitianos do oeste catarinense* passou pela análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFFS (CEP/UFFS) e foi aprovado sob nº 69028723.7.0000.5564. Os procedimentos metodológicos aplicados nesta proposta de ensino de PLAc se deram em seis etapas, a saber:

1. **Revisão bibliográfica:** Levantamos material bibliográfico sobre aspectos teórico-metodológicos relacionados ao ensino de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes idosos, bem como abordamos a temática da migração de

idosos na sociedade contemporânea, sobre a qual os textos existentes não são abundantes.

2. **Promoção e divulgação do curso:** A divulgação (Apêndice A) foi feita nas redes sociais do CELUFFS, no CRAS Efapi, em pontos de ônibus e supermercados de Chapecó, abrangendo locais frequentados por potenciais interessados no curso. Para serem elegíveis, os indivíduos deviam ser idosos, com idade igual ou superior a 60 anos, de nacionalidade haitiana, e residir na região geográfica determinada para o estudo. Além disso, foi requisito fundamental que manifestasse interesse em participar do curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).
3. **Diagnóstico:** A ficha social do informante (Apêndice B) foi um instrumento crucial para avaliar o perfil social e os interesses no aprendizado da língua portuguesa. Desenvolvido em português e crioulo haitiano, o roteiro com 25 perguntas abrange dados pessoais, informações sobre família, atividades no Brasil e outros tópicos. Essa ficha buscou tanto conhecer os participantes quanto compreender seus interesses. Nesse momento, os participantes também foram convidados a colaborar com a pesquisa e lhes foi apresentado o TCLE (Apêndice C).
4. **Elaboração da proposta de ensino de PLAc:** Baseada na Pedagogia de Projetos, em conformidade com os conceitos de Leite (1996), a proposta contemplava atividades de compreensão oral e escrita e a capacidade de comunicação oral e escrita em português do participante. A metodologia baseada na Pedagogia de Projetos dá ao aluno a oportunidade de utilizar seus conhecimentos prévios, bem como ter autonomia no processo de aprendizagem. Baseado em uma abordagem intercultural, elaboramos materiais didáticos com conteúdos escolhidos com base nos temas de maior impacto na inserção social desse público-alvo. Sendo assim, o ensino da língua portuguesa constituiu-se como uma forma de reconstruir suas experiências e trajetórias de vida.
5. **Execução da proposta de ensino de PLAc:** Os encontros ocorreram em uma sala de aula localizada na sede do CRAS Efapi, situada na Rua Uru, SN – Chapecó/Santa Catarina. Foram realizados no período matutino, nas terças e quintas-feiras, com duração de 2 horas-aula por encontro, totalizando 60 horas-aula distribuídas em três meses de curso. Para aprovação no curso, o participante devia alcançar nota igual ou superior a 6,0 (seis) e frequência mínima de 75% nas aulas. O participante que atender aos requisitos receberia uma certificação fornecida pelo CELUFFS.
6. **Avaliação da proficiência em língua portuguesa dos participantes:** A fim de verificarmos qual o conhecimento dos participantes sobre a língua portuguesa, no

início da proposta foi aplicado um teste de proficiência dos estudantes. Posteriormente, com o intuito de avaliarmos se houve incremento na proficiência dos participantes, foi feita a reaplicação do teste quando completarmos 30 e 60 horas de curso. Além da aplicação desses instrumentos, adotamos a avaliação formativa defendida por Robert Stake (1981), segundo a qual o aluno está sendo avaliado desde o primeiro dia de aula, e também tem a possibilidade de aprender a partir dos seus próprios erros. Esses três momentos de aplicação dos testes de proficiência levaram em conta a compreensão oral e escrita e a capacidade de comunicação oral e escrita em português dos participantes. Complementarmente, contamos também com registros em diário de campo, e esses registros nos proporcionam uma visão aprofundada e contextualizada, contribuindo para uma compreensão mais rica e completa da proposta.

Para garantir o desenvolvimento e o sucesso da pesquisa-ação, foi essencial uma abordagem estratégica e abrangente. Primeiramente, foram estabelecidos indicadores específicos para cada fase do projeto, proporcionando uma visão detalhada do progresso alcançado. Foram realizadas avaliações periódicas, garantindo a verificação contínua em relação às metas estipuladas, e desenvolvidos critérios claros para avaliar o cumprimento dessas metas, com análises sistemáticas para garantir o alinhamento com o plano.

Além disso, a eficácia das estratégias pedagógicas adotadas foi cuidadosamente examinada. Foram implementados métodos de avaliação para medir a eficácia dessas estratégias, permitindo ajustes contínuos com base nos resultados obtidos, visando aprimoramento significativo do processo de aprendizagem. A recolha regular de feedback dos participantes foi integrada no processo, fornecendo informações valiosas para adaptar as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades e expectativas dos envolvidos.

A observação direta das atividades propostas no projeto desempenhou um papel crucial. Ao registrar observações relevantes, foi possível avaliar a qualidade da implementação e identificar áreas específicas que necessitavam de ajustes. Por fim, a análise comparativa entre os resultados obtidos e os objetivos propostos ofereceu uma perspectiva holística, identificando discrepâncias e acertos para orientar futuras estratégias e melhorias no projeto. Esta abordagem abrangente e interativa contribuiu para uma monitorização eficaz e uma adaptação contínua, garantindo o sucesso contínuo da pesquisa.

4.1 Metodologia de análise dos dados

Foi feita análise qualitativa das respostas coletadas durante a entrevista para que se possa dar conta do primeiro objetivo específico do projeto. As entrevistas não foram gravadas, sendo que o entrevistador procedeu à leitura das questões da ficha do informante e fez o registro manual das respostas fornecidas pelos participantes.

Os dados coletados durante o desenvolvimento desta pesquisa serão mantidos sob responsabilidade da equipe de pesquisa por um período de 10 anos após a conclusão do projeto. Os dados serão armazenados em um dispositivo móvel e não ficarão armazenados na “nuvem”. Durante esse período, os dados serão armazenados de forma segura em servidor protegido por medidas de segurança adequadas, garantindo a confidencialidade e integridade das informações. Após o período de retenção, todos os dados serão excluídos permanentemente, garantindo a privacidade dos participantes. Em qualquer momento, os dados serão acessados apenas por equipe de pesquisa autorizada, respeitando as normas éticas e legais aplicáveis.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção elencamos os resultados da proposta, bem como as análises resultantes dos dados desde a divulgação inicial do projeto até sua execução.

5.1 Divulgação do curso e diagnóstico

Mwen rive tou, em crioulo haitiano, foi o nome que escolhemos para o projeto do português para idosos residentes na região oeste: traduzido para o português, equivale a " eu cheguei também", referindo-se a chegada e a inserção dos idosos haitianos na região oeste. Já que foi mencionado na introdução que muitos desses idosos têm filhos e netos residentes aqui na região, no entanto é preciso abrir esse espaço para acolher essas pessoas.

Conforme delineado na metodologia, a divulgação do curso (Apêndice A) foi realizada de maneira abrangente, abarcando as redes sociais do CELUFFS, o CRAS Efapi e pontos estratégicos como ônibus e supermercados em Chapecó, locais frequentados por possíveis específicos no programa. A elegibilidade dos participantes foi exigida com base em critérios específicos: idade igual ou superior a 60 anos, nacionalidade haitiana e residência na área específica do estudo. Além disso, foi imperativo que demonstrassem interesse em participar do curso de PLAc.

É importante destacar que, apesar de nossos esforços de divulgação, não conseguimos reunir um número significativo de idosos haitianos interessados em participar do curso de português. Isso se deve não à falta de interesse por parte dos idosos, mas sim à falta de apoio por parte de seus filhos. Isso ficou evidente pelas declarações de alguns filhos desses idosos. Alguns chegaram a expressar comentários como: "Minha mãe não precisa aprender o idioma por causa de sua idade", "Meus pais estão ocupados cuidando dos meus filhos", "Minha mãe está doente e não conseguirá acompanhar o curso." Por conta desses problemas, tivemos que abrir vagas para pessoas com idade abaixo de 60 anos, para participar do projeto, sendo assim conseguimos algumas pessoas interessadas com idade menor do que 60 anos, com isso foi possível executar o nosso projeto.

Conforme também descrito na seção de metodologia, a avaliação do perfil social e dos interesses dos participantes no aprendizado da língua portuguesa foi realizada por meio da ficha social do informante (Apêndice B). Elaborado em português e crioulo haitiano, o questionário contou com 25 perguntas e abordou aspectos como dados pessoais, informações familiares, atividades no Brasil, entre outros tópicos. O objetivo desta ficha foi conhecer os participantes para compreender seus interesses. Durante essa etapa, os participantes também foram convidados a colaborar com a pesquisa e foi apresentado a eles o TCLE (Apêndice C).

No que tange aos perfis dos alunos, inicialmente tivemos 7 inscritos depois do período de divulgação. No entanto, houve 3 desistentes de última hora. No final, permaneceram 3 mulheres e apenas 1 homem nas aulas. Entre esses participantes, havia um casal que completou recentemente 3 anos no Brasil. O homem, doravante chamado de **aluno A**, tem 65 anos, era carpinteiro e empreiteiro em seu país de origem. O **aluno A** possui o ensino fundamental incompleto. Ele já migrou para Nassau, a capital de Bahamas por 12 anos, depois regressou ao seu país de origem para ficar com seus 5 filhos e esposa. Ele e sua esposa se mudaram para o Brasil no final de 2019, antes da pandemia do Covid-19, fugindo da crise social e política do Haiti. A sua esposa, a partir de agora referida como **aluna B**, tem 62 anos, comerciante e costureira. Ela possui também o ensino fundamental incompleto. Ela nunca morou fora do seu país de origem, antes de vir para o Brasil, o que acarreta mais dificuldade de se adaptar ao Brasil. Atualmente, no Brasil, eles estão residindo com uma de suas filhas e um neto. Como mencionado anteriormente, não recebem qualquer recurso financeiro como aposentadoria do Haiti devido às condições socioeconômicas daquele país. No entanto, eles contam com a ajuda de seus 4 filhos residentes no Brasil.

As duas outras pessoas, por sua vez, uma delas está há 5 anos no Brasil, a quem chamaremos de **aluna C**. Ela está atualmente vivendo com sua filha e seu neto. Com 54 anos

de idade, a **aluna C** era cozinheira no Haiti e ocasionalmente realizava alguns trabalhos temporários para auxiliar seus filhos. Além disso, é casada, embora seu marido tenha permanecido no Haiti. No Brasil, ela residiu em Curitiba até 2021 com sua filha e, posteriormente, mudou-se para Chapecó em busca de oportunidades de emprego. Em Chapecó, no entanto, ela não está trabalhando, não devido à sua idade, mas porque não domina a língua majoritária e também não sabe ler e escrever. A **aluna C** compartilhou conosco que essa situação a afeta profundamente, e por vezes, chega a pensar em desistir de sua própria vida.

A outra aluna, a quem chamaremos de **aluna D**, é também haitiana, tem 50 anos e era comerciante no Haiti. Ela se mudou para o Brasil há mais de 6 anos e foi a única da turma que estava trabalhando durante o período das aulas. A **aluna D** trabalha em uma agroindústria da cidade e possui ensino fundamental incompleto. Ela é casada e atualmente reside com o marido e alguns amigos da família no Brasil. No Haiti, ela tem 2 filhas das quais ela relatou sentir muita saudade. O principal objetivo dela e do esposo é trazer seus filhos para o Brasil, no entanto, devido à pandemia, está sendo muito difícil conseguir o visto brasileiro, além de ser muito cara a passagem aérea. Com isso, ela está com esperança de que um dia aconteça este reencontro.

Passamos a apresentar os resultados do diagnóstico que realizamos a fim de efetuar a análise das necessidades linguísticas e culturais do público idoso haitiano para adaptar a proposta de ensino.

No início das aulas, conforme planejado, aplicamos um teste para verificar o conhecimento prévio dos alunos. Esse teste foi realizado inicialmente por meio de leitura silenciosa do texto “História de Antônio”, escrito pelo professor. Num segundo momento, foi realizada a leitura em voz alta. Enquanto os alunos liam o texto, eles anotavam as palavras desconhecidas, para que pudéssemos discuti-las posteriormente. Durante esse período da aula, percebemos que os alunos idosos, além de vocabulário, tiveram dificuldade na conjugação dos verbos português, pois diferentemente da língua portuguesa, a conjugação do crioulo haitiano é muito simples e não há alteração nas terminações dos verbos nas conjugações, independentemente do tempo verbal. Portanto, existem apenas marcadores de tempo mais o verbo no infinitivo. Por exemplo, se quiséssemos dizer "Eu gosto de maçãs" em crioulo haitiano nós diríamos "Mwen renmen pòm". Agora alteramos o pronome pessoal **eu** por **nós** ficaria assim "Nós gostamos de maçãs" em crioulo haitiano "Nou renmen pòm". Isso resulta em maior dificuldade para os alunos entenderem que não pode-se dizer "Nós gostar maçãs".

Contudo, essa confusão não acontece apenas com os alunos mais velhos, acontece também com os alunos mais jovens e mais alfabetizados.

Vale mencionar que, nesse primeiro momento, não traduzimos o texto para os alunos, pois retornaríamos um momento posterior com o mesmo texto. Além de ver os conhecimentos prévios dos alunos, a partir dessa primeira atividade buscamos compreender as habilidades linguísticas desenvolvidas pelos alunos. Foi possível observar com essa atividade que a aluna C apresentava dificuldade de leitura, por isso já desenvolvemos outras atividades como atividades envolvendo a fala e escuta nas quais ela pôde participar e interagir.

É sabido que a proposta de ensino de PLAc, fundamentada na Pedagogia de Projetos e em conformidade com os conceitos de Leite (1996), engloba atividades que visam aprimorar a compreensão oral e escrita, assim como a capacidade de comunicação oral e escrita em português por parte dos participantes. A metodologia adotada proporciona aos alunos a oportunidade de aplicar seus conhecimentos prévios, promovendo a autonomia no processo de aprendizagem. Com uma abordagem intercultural, a proposta visa elaborar materiais didáticos cujos conteúdos são selecionados com base em temas de maior impacto na inserção social do público-alvo. Desta forma, o ensino da língua portuguesa torna-se uma ferramenta significativa para reconstruir suas experiências e trajetórias de vida, incluindo a criação de materiais de ensino alinhados com as características específicas desse público, considerando o contexto cultural e as habilidades de aprendizagem na terceira idade.

Considerando o diagnóstico do perfil dos alunos, foi elaborado um cronograma de aulas (Quadro 1) com conteúdos específicos de acordo com seus interesses. É importante destacar que o cronograma inicial sofreu algumas modificações sutis ao longo das aulas devido a limitações de tempo.

Quadro 1 - PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Encontro	Tema/atividade	Habilidade desenvolvida	Perspectiva intercultural	Gênero trabalhado
1.	Apresentação do projeto Diagnóstico do perfil Cumprimentos e apresentações;	Compreensão oral Compreensão escrita	Reconhecimento da diversidade cultural dos alunos	Canção

2.	Expressões básicas do português para comunicação cotidiana;	Compreensão oral Compreensão escrita	Sensibilização linguística	Canção Poema
3.	Conhecendo o Brasil e sua cultura;	Compreensão oral	Integração cultural Reconhecimento da diversidade cultural dos alunos	Canção Curta-metragem
4.	Rotina diária e atividades cotidianas;	Produção escrita	Sensibilização linguística	Diário
5.	Vocabulário sobre o tempo e o clima. Conversação sobre as diferentes estações do ano no Brasil e no Haiti;	Compreensão oral Produção oral	Reconhecimento da diversidade cultural dos alunos	Crônica
6.	Hábitos culturais brasileiros;	Compreensão oral	Integração cultural Reconhecimento da diversidade cultural dos alunos	Canção
7.	Trabalho e emprego no Brasil;	Compreensão oral Produção escrita	Integração cultural Reconhecimento da diversidade cultural dos alunos	Notícia

8.	Moradia e habitação;	Compreensão oral Produção oral	Integração cultural Reconhecimento da diversidade cultural dos alunos	Guia de Orientações Residenciais
9.	Transporte e mobilidade urbana;	Compreensão oral Produção oral	Integração cultural Reconhecimento da diversidade cultural dos alunos	Guia de Mobilidade Urbana
10.	Alimentação e gastronomia;	Compreensão oral Produção oral	Integração cultural Reconhecimento da diversidade cultural dos alunos	Guia Culinário Intercultural
11.	Festividades brasileiras; (Dia dos namorados no Brasil, páscoa, natal, dias das mães, dos pais e das crianças)	Compreensão oral Produção escrita	Integração cultural Reconhecimento da diversidade cultural dos alunos	Letra de música
12.	Lazer e entretenimento;	Compreensão oral	Integração cultural Reconhecimento da diversidade cultural dos alunos	Reportagem

13	Saúde e bem-estar no Brasil;	Compreensão oral Produção oral	Integração cultural Reconhecimento da diversidade cultural dos alunos	Guia de Saúde e Bem-Estar
14	Músicas e danças no Brasil;	Compreensão oral	Integração cultural Reconhecimento da diversidade cultural dos alunos	Canção
15	Expressões idiomáticas e gírias;	Compreensão oral Compreensão escrita	Sensibilização linguística	Curta-metragem
16	Histórias e lendas brasileiras;	Compreensão oral Compreensão escrita	Reflexão crítica	Lenda
17	Direitos e deveres;	Compreensão oral Compreensão escrita	Reflexão crítica	Reportagem
18	Comunicação não-verbal no Brasil;	Compreensão oral	Sensibilização linguística	Canção
19	Leitura e interpretação de textos sobre a história da imigração no Brasil e sobre	Compreensão escrita Produção escrita	Integração cultural	Notícia

	as experiências dos imigrantes haitianos no país;			
20	Interculturalidade; (diversidade cultural no Brasil, respeito e tolerância)	Compreensão oral	Reconhecimento da diversidade cultural dos alunos	Poema
21	Conversação sobre os hobbies e interesses dos imigrantes haitianos no Brasil;	Produção oral	Reflexão crítica	Diário
22	Vocabulário sobre o comércio e o consumo. Conversação sobre o comércio informal e formal no Brasil e no Haiti;	Produção oral Compreensão oral	Reflexão crítica	Lista de compras
23	O que dizer quando... (situações informais e formais do dia a dia)	Compreensão oral	Reconhecimento da diversidade cultural dos alunos	Charge
24	Eu sei falar português; (Praticando o Português Brasileiro)	Produção oral e escrita	Reflexão crítica	Diário Poema Canção
25	Eu sei falar português; (Praticando o Português Brasileiro)	Produção oral Produção escrita	Reflexão crítica	Diário Poema Canção
26	Eu sei falar português; (Praticando o Português Brasileiro)	Produção oral Produção escrita	Reflexão crítica	Diário Poema Canção

27	Eu sei falar português; (Praticando o Português Brasileiro)	Produção oral Produção escrita	Reflexão crítica	Diário Poema Canção
28	Eu sei falar português; (Praticando o Português Brasileiro)	Produção oral Produção escrita	Reflexão crítica	Diário Poema Canção
29	Revisão geral do conteúdo aprendido durante o curso e conversação sobre os aprendizados e experiências dos imigrantes haitianos no Brasil;	Produção oral Compreensão oral Compreensão escrita	Reconhecimento da diversidade cultural dos alunos Integração cultural	
30	Confraternização com a comunidade local e imigrantes idosos haitianos; Visita à Cidade do idoso ¹⁵ de Chapecó		Reconhecimento da diversidade cultural dos alunos Integração cultural	

Fonte: O autor (2023)

Como pode ser visto no Quadro 1, decidimos explorar mais atividades de compreensão e produção oral, pois os idosos demonstraram mais interesse em compreender e interagir com as pessoas na língua portuguesa, bem como mencionado um dos participantes

¹⁵ A Cidade do Idoso constitui um serviço que se dedica a promover a melhoria da qualidade de vida da população idosa, visando proporcionar condições propícias a um envelhecimento saudável e duradouro num ambiente concebido para incentivar a convivência e a participação social. Além disso, busca incentivar a prática de atividades que contribuam para o fortalecimento das relações sociais e comunitárias. Este serviço exemplar destaca-se pela prestação de cuidados médicos especializados, atividades físicas e oferta de almoço diário, atingindo uma média mensal de atendimento que abrange cerca de 1.300 idosos, segundo os dados da prefeitura de Chapecó. Reconhecido como referência por diversos municípios, destaca-se pelas contribuições positivas para um envelhecimento saudável e uma vida com qualidade. Dentre as atividades disponíveis neste espaço destacam-se hidroginástica, musculação, pilates, informática, além de disponibilizar biblioteca e espaço para exibição de filmes, ampliando assim as opções para enriquecer as experiências dos idosos atendidos.

apresentou dificuldade de leitura, então para promover a inclusão de todos nas aulas priorizamos essas duas habilidades.

Também no contexto da abordagem intercultural, conforme mencionado acima por Fleuri (2001) e Do Nascimento (2014), destaca-se a importância vital de compreender e valorizar as diferenças culturais para a construção de uma sociedade inclusiva e plural. A promoção da interculturalidade, tanto na esfera educativa como nas diversas esferas sociais, visa fomentar o diálogo e respeito pela diversidade, permitindo aos indivíduos desenvolver competências cruciais, como a empatia e a comunicação intercultural.

Além dos conteúdos e habilidades propostos acima, tivemos o apoio de mais de 80 vídeos de reforços desses conteúdos gravados em crioulo e português pelo professor haitiano da turma dos idosos disponível na plataforma do Youtube¹⁶. A proposta desses vídeos foi fundamental, já que, além das aulas presenciais, foi uma forma de manter a aprendizagem contínua dos alunos idosos, levando em consideração que todos tiveram acesso a um smartphone. Assim, com os vídeos eles tiveram a possibilidade de assistir várias vezes ao mesmo conteúdo.

No início dos encontros, criamos um grupo no WhatsApp para compartilhar materiais e disponibilizar aos alunos um canal para esclarecer dúvidas que pudessem ter em relação às aulas, bem como outras dúvidas que surgissem ao longo do tempo. Nessas ocasiões, também nos deparamos com outras necessidades, como a necessidade de atendimento a alguns alunos com questões relacionadas à saúde e à regularização de documentos junto à Polícia Federal.

5.2 Avaliação da proficiência em língua portuguesa dos participantes

A fim de estabelecer mecanismos de avaliação contínua para monitorar o progresso dos participantes, ao mesmo tempo em que promove interações sociais e culturais entre os envolvidos no projeto, verificarmos qual o conhecimento dos participantes sobre a língua portuguesa, no meio e no final do curso por meio da aplicação de um teste de proficiência dos estudantes.

Tal como referimos na metodologia, adotamos a avaliação formativa preconizada por Robert Stake (1981), pelo que, após o teste inicial que realizamos no início das aulas, tivemos outros momentos em que avaliamos os alunos ao longo das aulas para verificar e rever os conteúdos que não foram assimilados por eles.

¹⁶ Acesse a *playlist* em https://www.youtube.com/watch?v=dp6WGO_m3yM&list=PL-AfX2_5809pO-nJHYpCuk690mpOs4aIS.

A avaliação da proficiência dos participantes foi medida mediante a aplicação de atividades no início, no meio e no final de cada fase do projeto que englobaram a compreensão oral e escrita, assim como a produção escrita e oral em língua portuguesa. A avaliação contempla situações práticas de uso da língua que podem surgir no cotidiano dos participantes interagindo em português no Brasil. Primeiramente a compreensão oral foi avaliada através do curta-metragem "Dudu e a cor de Lápis" da Produtora de Filmes take a take, disponível no YouTube que realizamos ao decorrer das aulas. Conforme Cabo Verde destaca:

[...] a compreensão oral deve ser avaliada, tendo por base competências como as seguintes: participação “verbal”, reflexão sobre a informação captada, relacionamento da informação captada com outras informações e com a própria experiência, apreensão de sentidos implícitos e apreensão da atitude do locutor face ao que enuncia (CABO VERDE, 2011, p.18) .

Ou seja, com esse vídeo os alunos não apenas captaram as informações contidas naquele vídeo, mas refletiram sobre elas. Já o vídeo faz referência ao menino negro que sofreu um ato de racismo na escola. A temática do vídeo tem muito a ver com estudantes idosos que por sua vez têm netos e filhos que são estudantes que podem sofrer esses mesmos tipos de preconceito.

Posteriormente, na etapa final do curso, ocorreram outras avaliações conforme planejado. A produção oral envolve a reprodução oral de texto sobre a família escrito pelos alunos. Em seguida, na compreensão escrita, foi relido o texto “História de Antônio”, escrito pelo professor e uma atividade de interpretação do mesmo texto. A produção escrita consiste na apresentação da própria família, por meio de um texto escrito pelos alunos. Esta abordagem abrangente visa capturar diferentes competências linguísticas e fornecer uma avaliação holística da proficiência da língua portuguesa dos participantes.

Todas as avaliações que propusemos nas aulas ao decorrer dessas aulas foram essenciais para fornecer feedback individualizado, monitorar o progresso dos alunos idosos, motivá-los, identificar desafios comuns, prepará-los para exames e adaptar estratégias de ensino. Essas avaliações, sejam formativas ou somativas, facilitam a comunicação entre professores e alunos, contribuem para o planejamento curricular e desempenham um papel crucial no sucesso global da aprendizagem de línguas (GATTI, p. 97-114).

Por fim, apresentamos as informações coletadas no último encontro com os alunos através das perguntas (Apêndice D) divididas nos quadros a seguir, referentes ao curso e ao progresso da proficiência dos estudantes. Vale ressaltar que essas perguntas foram feitas por escrito e com auxílio do professor, a fim de que os alunos se sentissem mais à vontade para

respondê-las. Além disso, consideramos os registros do diário de campo realizado no decorrer do curso. Essa abordagem nos permite estabelecer conexões com os estudantes que discutiram esse tema anteriormente. A partir disso, obtemos um feedback da primeira etapa do curso proposto, bem como buscar alternativas de melhorias. Vale ressaltar também que algumas dessas respostas foram em crioulo haitiano, que traduzimos literalmente para o português.

Examinamos abaixo a primeira questão relacionada ao conhecimento adquirido pelos alunos durante as aulas.

Quadro 02- O que você aprendeu com as aulas?

Aluno nº	Respostas
A	Os cumprimentos; verbos no presente; as cores; os pronomes; os números; o alfabeto
B	Os cumprimentos; o alfabeto; as cores; os pronomes pessoais; verbos no presente; os números
C	Muitas coisas como: Saudações, as cores, verbos no presente, músicas brasileiras
D	Verbos no presente, as cores, pronomes, os números e outros assuntos

Fonte: o autor, 2023.

No que diz respeito à aprendizagem nas aulas, os alunos, de forma geral, relataram ter adquirido conhecimentos diversos. A aluna C, por exemplo, afirma ter ampliado seu repertório, mencionando, entre outros, o aprendizado de músicas brasileiras. Os demais alunos destacaram diferentes tópicos, como saudações, verbos no presente, cores, pronomes e números. É relevante notar que esses conteúdos foram introduzidos no início do curso, com base no interesse dos alunos, e alguns foram desenvolvidos ao longo das aulas, frequentemente ancorados em gêneros textuais específicos.

Inicialmente, os alunos demonstraram uma considerável insegurança, no sentido de duvidar das suas capacidades de aprender o idioma. No segundo encontro, a aluna D compartilhou conosco que enfrentou dificuldades na escola no Haiti desde a infância e ingressou na aula de português com a convicção de que não conseguiria aprender o idioma. Esses relatos, como professor, nos surpreenderam, pois evidenciam a existência de crenças profundamente arraigadas nas mentes dos indivíduos, que são difíceis de superar.

Em nosso segundo encontro, e em diversos outros subsequentes, reservamos um momento para que os alunos pudessem compartilhar suas experiências no Brasil, suas dificuldades e expectativas. Sendo assim, voltamos às falas dos autores como Fleuri (2001) e Corbett (2003) citados acima sobre a interculturalidade na sala de aula, devemos sempre levar em conta as vivências dos alunos, como também seus medos e expectativas. Com base nas respostas dos alunos, reiteramos a segunda e a terceira etapa da interculturalidade na sala de aula, nomeadamente a "integração cultural" e a "sensibilização linguística". Observa-se que a maioria dos alunos enfatiza a aquisição de conhecimentos relacionados à dimensão linguística, enquanto apenas uma aluna destaca aspectos culturais da língua. Esse cenário se alinha com a perspectiva do Blommaert (2010), que defende a ideia de que a humanidade conviveu historicamente com a diversidade cultural e linguística.

Em seguida, analisamos a questão se o aluno gostou do que aprendeu.

Quadro 03- Você gostou do que aprendeu?

Aluno nº	Respostas
A	Sim, muito
B	Sim (A aluna respondeu assim mesmo)
C	Sim
D	Sim

Fonte: o autor, 2023.

Ao analisar as respostas desta questão, observamos que os alunos apresentaram respostas diretas e objetivas. Essa objetividade pode ser atribuída ao fato de as questões terem sido formuladas em português e os alunos ainda estarem em processo de aprendizagem da língua, o que pode influenciar significativamente na qualidade de suas produções escritas. É importante considerar que competências linguísticas limitadas podem levar os alunos a

simplificar as suas respostas para comunicar as suas ideias com mais clareza. E, muitas vezes, os alunos que aprendem uma nova língua tendem a usar estruturas linguísticas simples para expressar as suas ideias de forma eficaz. Dessa forma, a objetividade nas respostas dos alunos a essa questão pode ser entendida como uma estratégia de comunicação diante das barreiras linguísticas enfrentadas.

Com base nas observações acima mencionadas, é oportuno regressar à terceira etapa da interculturalidade na sala acima delineada, na qual é destacada a relevância de considerar a sensibilização linguística. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de garantir que o conteúdo apresentado adquira significado para o aluno, o que justifica nossa abordagem atenta ao questionar os alunos sobre sua avaliação dos materiais didáticos e os métodos usados.

A seguir, analisamos a questão sobre como foi a aprendizagem do ponto de vista dos alunos.

Quadro 04-Como foi a sua aprendizagem?

Aluno nº	Respostas
A	Bem
B	Bem
C	Bem
D	Bem

Fonte: o autor, 2023.

Em relação a esta questão sobre como o aprendiz avalia a sua própria aprendizagem, novamente, é possível observar que os alunos responderam de forma direta e objetiva. Porém, esperávamos algo mais específico sobre o conteúdo que trouxemos nas aulas, os métodos utilizados e o ensino do idioma em geral, além de uma reflexão crítica de todos os procedimentos. A forma como o questionário foi formulado, com perguntas fechadas, pode ter limitado as respostas dos alunos. Seria benéfico considerar abordagens alternativas, tais como perguntas abertas e conversas orais, para obter um feedback mais abrangente, sendo assim uma pesquisa com entrevistas qualitativas semi-estruturadas é um caminho para produzir dados mais relevantes sobre a experiência dos alunos.

Além disso, é importante notar que os alunos podem ter perspectivas variadas sobre a aprendizagem, e seria vantajoso realizar entrevistas ou inquéritos mais aprofundados para obter uma compreensão mais abrangente das suas experiências. Isto pode incluir a análise de preferências de aprendizagem, obstáculos percebidos e sugestões para melhorar o processo educativo, a fim de criar um ambiente de ensino mais eficaz e enriquecedor.

Quadro 05-Dê algumas sugestões sobre como gostaria de aprender?

Aluno nº	Respostas
A	Eu gostaria de aprender e entender mais português.
B	Eu gostaria de falar e entender mais ainda.
C	Eu gostaria que fosse mais oral.
D	Eu gostaria de falar mais.

Fonte: o autor, 2023.

Nesta análise das sugestões dos alunos, fica evidente que existe um desejo comum de melhorar a aprendizagem da língua, bem como é possível resgatar a segunda e a terceira etapa da interculturalidade na sala de aula, visto que esse desejo de continuar a aprender a língua pelos alunos emerge da perspectiva da interação e da integração não só cultural, mas de uma forma plena na sociedade brasileira. Dentre as observações valiosas, destaca-se a sugestão da aluna C, mencionada anteriormente na descrição dos alunos. Vale destacar que a aluna C enfrenta desafios significativos no que diz respeito à leitura e escrita, o que justifica ainda mais sua recomendação.

Neste contexto, é importante lembrar que o ensino de línguas abrange geralmente quatro habilidades fundamentais: escutar, falar, ler e escrever. Porém, para alunos que se encontram em situações semelhantes a aluna C, a ênfase na fala desempenha um papel crucial. Portanto, adaptar estratégias de ensino para fortalecer suas habilidades de comunicação verbal pode ser uma forma relevante e eficaz para o progresso desses alunos.

Quadro 06- Dê alguns pontos positivos e negativos das aulas:

Aluno nº	Respostas
A	Tudo ocorreu bem.
B	Positivo
C	Só tem pontos positivos
D	Só tem pontos positivos

Fonte: o autor, 2023.

Nessa questão sobre os pontos positivos e negativos, as respostas foram todas positivas, embora não especificassem os aspectos positivos mencionados. No entanto, à medida que as aulas avançavam, tornou-se evidente que os participantes estavam construindo uma amizade notável. Isso levou a uma situação em que, ao final dos encontros, eles começaram a se arrepender do fim das aulas, temendo não ter outra oportunidade como essa no futuro. Esta experiência destacou a importância da interação social, um tema muitas vezes esquecido, especialmente no contexto deste grupo especial com quem trabalhávamos. Como Martins (2017), a necessidade de interação social tornou-se ainda mais evidente, destacando a relevância de abordar esta questão dadas as circunstâncias únicas desse grupo. Esperou-se manifestações mais perspicazes, conforme a quarta etapa da interculturalidade na sala de aula,

com os comentários dos alunos servindo de instrumento propício para eventuais refinamentos e projeções futuras.

Quadro 07-O que mais gostaria de aprender?

Aluno nº	Respostas
A	Eu gostaria de aprender mais ainda.
B	Eu gostaria de aprender muitas coisas.
C	Eu gostaria de aprender mais coisas.
D	Conhecer mais a cultura brasileira e conhecer pontos turísticos.

Fonte: o autor, 2023.

Para esta última pergunta também surgiram respostas simples. Porém, ficamos encantados com a resposta da aluna D quando ela disse que queria saber mais sobre a cultura brasileira e os atrativos turísticos. Essa observação nos fez perceber o quanto é importante trazer esses temas para a sala de aula. Além disso, podemos contrastar culturas, como já mencionado por Fleury (2001) acima, não podemos separar a língua da cultura, sendo assim retomando a primeira e a segunda etapa da interculturalidade na sala de aula que visa o reconhecimento da diversidade cultural dos alunos e promover a integração cultural.

Outro evento interessante que merece destaque foi uma visita que fizemos com os estudantes idosos à cidade do idoso de Chapecó. Durante essa visita, os alunos ficaram fascinados e todos disseram que não sabiam da existência de um espaço de integração e socialização para idosos na cidade. Isso destacou a importância de projetos como esses para esse público.

Na próxima seção, apresentamos as considerações finais, incluindo reflexões sobre a proposta e a avaliação do projeto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à chegada significativa de imigrantes haitianos há mais de uma década à região oeste em busca de novas oportunidades, a necessidade do ensino da língua portuguesa tornou-se crucial, especialmente voltada para a população idosa. Nesse contexto, nosso objetivo foi desenvolver uma proposta de ensino de PLAc destinada ao público idoso

haitiano, visando não apenas ampliar as oportunidades de aprendizado da língua portuguesa, mas também fomentar uma efetiva integração entre a cultura brasileira e a haitiana. Após o surgimento do curso de português para imigrantes oferecido pelo CELUFFS em parceria com o Cras do bairro Efapi, concretizou-se a ideia de desenvolver abordagens didáticas para o ensino desse idioma a essa parcela da população.

Com o primeiro objetivo específico, que consistiu em “Analisar as necessidades linguísticas e culturais do público idoso haitiano para adaptar a proposta de ensino”, constatou-se que a compreensão das exigências de aprendizado dos alunos, aliada ao conhecimento de seus interesses, contribui significativamente para a efetividade do processo de ensino. Nesse sentido, a coleta de dados provenientes da Ficha Social dos informantes (conforme Apêndice B) possibilitaram uma compreensão mais aprofundada do perfil do grupo em estudo, viabilizando ajustes pertinentes ao decorrer do projeto.

Por meio do segundo objetivo específico, que visou “criar materiais de ensino alinhados com as características do público-alvo, considerando o contexto cultural e as especificidades da aprendizagem na terceira idade”, notamos que a elaboração desses materiais requer uma abordagem personalizada, indo além da simples simplificação de conteúdo para incorporar elementos que respeitem a diversidade cultural dos alunos idosos. Estratégias pedagógicas sensíveis à diversidade foram identificadas como cruciais para uma educação inclusiva e eficaz, já que nem todos os alunos tiveram o mesmo nível escolar. Ademais, a introdução de tecnologias educativas, como vídeos explicativos e jogos interativos adaptados, mostrou-se uma estratégia eficaz para atender às demandas de um público com diferentes níveis de familiaridade com a tecnologia.

Quanto ao terceiro e último objetivo específico “estabelecer mecanismos de avaliação contínua para monitorar o progresso dos participantes, ao mesmo tempo em que promove interações sociais e culturais entre os envolvidos no projeto”, vimos que a implementação desses mecanismos revelou-se crucial, abrangendo instrumentos de avaliação que captam tanto o desempenho individual como as dinâmicas sociais e culturais emergentes. Essas avaliações adaptadas à diversidade de competências e contextos culturais, foram integradas num sistema regular de feedback, resultando numa análise precisa e contextualizada do progresso ao longo das aulas. Além disso, a promoção das interações sociais e culturais foi conseguida através de atividades práticas orais ou escritas e discussões, enriquecendo a experiência educacional.

Considerando os resultados obtidos, reiteramos a relevância do ensino com foco na integração dos imigrantes idosos haitianos. As características acolhedoras da abordagem

educacional com a língua portuguesa ficam evidentes na relação entre professor e aluno, ao promover ações com caráter humanitário e atento às necessidades dos alunos idosos (Freire, 1987). Tais estratégias foram permeadas pela valorização da herança cultural dos imigrantes, estímulo constante através de atividades complementares e atenção personalizada, ajustes mínimos que estimulam o seu comprometimento (Vygotsky, 1978). Outra conclusão que emergiu é que o espaço dado à língua materna dos alunos serve como elemento de aproximação cultural, visto que a proficiência do professor naquela língua teve um impacto substancial. No trabalho em sala de aula, respeitamos o uso da língua materna dos alunos, porém, estabelecemos ocasiões para sua aplicação, que foi bem aceito tanto em atividades individuais quanto em grupo.

O propósito desse projeto, além da elaboração de uma sequência didática que atenda às necessidades do grupo de imigrantes idosos haitianos que frequentam o curso de português oferecido pelo CELUFFS, foi a implantação de um curso de português semestral para imigrantes idosos haitianos residentes da região oeste.

Conforme mencionado, ao longo da execução do projeto foram realizadas avaliações e observações das aulas para determinar o grau de conhecimento dos alunos e o nível de necessidade do grupo. Além de trazer a temática da interculturalidade na sala de aula, dividimos as aulas em temáticas para que abrangesse diversos fatores, como a diversidade brasileira (tradições, hábitos, gastronomia, danças), sempre contrastando com seu país de origem.

Como evidenciam diversos autores da área de educação linguística, como Paulo Freire e Lev Vygotsky, nos dias atuais, é imperativo que o professor esteja adequadamente preparado para ensinar uma Língua Estrangeira ou Língua Adicional de forma inovadora. Esta abordagem deve ser multifacetada e diversificada, como sublinham autores como Freire na sua pedagogia da libertação, que promove uma educação mais participativa e centrada no aluno. Além disso, Vygotsky e Freire destacaram a importância do ambiente social e da construção do conhecimento por meio da interação com outras pessoas, reforçando a necessidade de métodos ecléticos.

É essencial que o professor adote uma abordagem diversificada para estimular o interesse dos alunos em aprender uma segunda língua. Com a chegada de todas as tecnologias contemporâneas ao nosso meio, o professor tem à sua disposição recursos que permitem a criação de atividades criativas e eficazes.

Por tanto, as abordagens de atividades neste trabalho podem ser identificadas como um método eclético. Isso porque não seguiram nenhum material didático específico, apenas

uma série de tarefas elaboradas a partir de um tema amplo e variado. O foco principal sempre foi atingir os objetivos estabelecidos nesta análise, incluindo habilidades como expressão oral, produção escrita e compreensão auditiva.

O trabalho apresentado teve boa participação e desempenho dos imigrantes idosos haitianos que participaram do projeto. Contudo, pode-se dizer que as propostas foram condizentes com a necessidade do grupo, levando em consideração todas as discussões e práticas realizadas nos encontros. Além disso, o estudo em questão contou com a colaboração ativa e efetiva de idosos haitianos que imigraram para a região. Contudo, é possível afirmar que as sugestões apresentadas estiveram em consonância com as demandas do grupo, levando em consideração as ricas conversas e ações realizadas durante os encontros.

Apesar de não ter o número elevado de participantes, esse estudo revelou a valiosa participação desses idosos imigrantes haitianos, que demonstraram notável comprometimento com o projeto. Ficou claro que as propostas formuladas responderam adequadamente às necessidades desse grupo específico, considerando as extensas e enriquecedoras discussões e práticas desenvolvidas ao longo dos encontros. Outrossim, é importante destacar que este projeto almeja, numa fase posterior, evoluir para a criação de material específico dedicado aos nossos alunos imigrantes idosos. Isto visa integrá-los mais à comunidade, bem como contribuir para a formação inicial de professores de português como língua de acolhimento.

7 Referências

ACNUR. **O ACNUR no Brasil**. 2005. Disponível em:

<<http://www.acnur.org/t3/portugues/informacao-geral/o-acnur-no-brasil/>>. Acesso em: 24 de outubro de 2022.

ALESSI, M. L. B. A Migração de Haitianos para o Brasil. **Conjuntura Global**, Curitiba, Vol. 2, n.2, abr./jun, 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/conjglobal/article/view/35339>> Acesso em: 07 jan 2023.

AMADO, R. S. **O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados**.

Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - SIPLÉ, v. 7, p. artigo eletr, 2014. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/272394920_O_ensino_de_portugues_como_lingua_de_acolhimento_para_refugiados>. Acesso em: nov. 2022

BERGAMASCO, Gabriele. **O ensino de português como língua de acolhimento para uma família síria refugiada em Bagé-RS**. 2018.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DO PATROCÍNIO, Elizabeth Maria Fontão; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mano a Mano: português para falantes de espanhol: Volume 1–Básico**. Routledge, 2021.

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.

BOTTURA, Eleonora B. **“Como é no seu país?”** Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores. 2019. 247f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

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

BRASIL. **ESTATUTO DO IDOSO**. Lei nº 14.423, de 22 de julho de 2022. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14423.htm]. Acesso em: dez. 2022

BRASIL, ONU. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 21 fev. 2023

BRASIL, Lei nº 13.445, 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de maio de 2017a Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 20 fev. 2023

BULZACHELLI, Jandira Francisca de Sa. **Conteúdos culturais em um livro didático de espanhol como língua estrangeira: uma discussão em uma perspectiva intercultural e uma proposta didática**. 2015.

CABETE, M. **O processo de Ensino-Aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) - Universidade de Lisboa. Lisboa 2010.

CABO VERDE, Celeste Maria Ferreira. **A Comunicação oral na sala de aula**. 2011. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

CASTOR, S. A transição haitiana: entre os perigos e a esperança. In: SADER, E. (Org.). **Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano. São Paulo: Expressão Popular/Clacso**, 2008. v. 2.

CASTOR, Suzy. **La ocupación norteamericana de Haití y sus consecuencias (1915-1934)**. Mexico: Siglo veintiuno editores, 1971.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, 2012.

CHAPECÓ. Cai atendeu 17,4 mil imigrantes em 2022. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/6327/cai-atendeu-174-mil-imigrantes-em-2022>. Acesso em 05/01/2023

CHAPECÓ. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Chapeco%C3%B3&oldid=65333445>>. Acesso em: 19 fev. 2023.

CONTRERAS, José. **A autonomia do professor**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

CUNHA, Eugênio. **Afeto e aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Wak, 2023.

DA SILVA, Adinaide Neves. Prática pedagógica: Desafios de Transformar a Teoria na Práxis Inclusiva. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 40, n. 1, p. 398-410, 2023.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. Edusp, 1999.

DO NASCIMENTO, André Marques. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Revista Sures**, n. 3, 2014.

DOS SANTOS SILVA, Arabela Vieira et al. **O encontro com o estranhamente familiar (Das Unheimliche) na formação de professores de português como língua adicional e de acolhimento**. 2021.

FARIAS, S.M.C. Terceira idade: uma reflexão. **Recanto das letras, Universo Online**, Out. 2008. Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/1231695>>. Acesso em: Dez. 2022.

FERNANDES, Widigiane Pereira dos Santos et al. **Aplicativo móvel para construção do saber na língua inglesa de idosos**. 2021.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Cultura**. Porto, n.16,p. 45-62,2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FURTER, Pierre. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. Trad. tereza de araujo penna. Vozes, 1975.

GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação educacional**, n. 27, p. 97-114, 2003.

GOLDMAN, Sara Nigri. Velhice e direitos sociais. In: **Envelhecer com cidadania: quem sabe um dia?** 2000. p. 13-42.

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

HANDERSON, Joseph. Diaspora. **As dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa**. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social-Museu Nacional/UFRJ, 2015.

JOINVILLE, Herve. **Do Haiti a Chapecó: rotas de migração,(re) caminhos de vida**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2023.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Pelotas: UCPel; **Contexturas**, APLIESP, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 8, p. 24-33, 1996.

LENDZION, C. R. Envelhecimento e qualidade de vida. **Revista Pró-Saúde**, Curitiba, PR, v. 1, n. 1, 2002.

LOPES, Lorena Poliana Silva. **Elementos formativos de um Projeto Educativo de PLAc: dimensões política, pedagógica e administrativa**. 2022. Tese de Doutorado. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

MAGALHÃES, L. F. A. O Haiti é aqui: análise das informações sobre os imigrantes haitianos em Santa Catarina – Brasil. In: **VI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE POPULAÇÃO**. Anais... Lima, Peru, 2014.

MARTINS, Maria da Graça. **A aquisição da Língua Portuguesa por imigrantes haitianos em Porto Velho**. Porto Velho: Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2013.

MARTINS, Sabrina de Cássia. Relato de uma experiência de ensino de língua italiana para a terceira idade: desconstruindo concepções e arquitetando uma nova visão de mundo. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 56, p. 117-137, 2017.

MAZO, Giovana Zarpellon; LOPES, Marize Amorim; BENEDETTI, Tânia Rosane Bertoldo. **Atividade física eo idoso: concepção gerontológica**. Sulina, 2001

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva et al. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2001.

MOURA, Maria Lourdes de. Português como língua de acolhimento: uma proposta de ensino-aprendizagem. 2020. 205 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

NÓBREGA, Maria de Fátima Ferreira. EDUCAÇÃO NA TERCEIRA IDADE: uso das Tecnologias da Informação e Comunicação por idosos em Campina Grande-PB. **Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA**, 2019.

OLIVEIRA, J. F. et al. **Pode Entrar**. São Paulo, 2015.

PIRES, Maria Laura Bettencourt. Interculturalidade e ensino de línguas. **Gaudium Sciendi**, n. 20, p. 109-122, 2021.

PORTO, Maria Augusta Rocha. **Tempo cognitivo e tempo social nas aulas de inglês para a envelhecimento e terceira idade**. 2017.

PRETI, D. F. **Linguagem dos idosos**: um estudo de análise de conversação. 1991.

PUPP SPINASSÉ, Karen. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Contingentia**. Porto Alegre. Vol. 1, n. 1 (nov. 2006), p. 1-8, 2006.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de letras, 2003.

RODRIGUES, Denize Gizele. A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de Teletandem (Português/Espanhol). 2013. 187 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, 2013.

RODRIGUES, Luiz Carlos. **Ensino de português brasileiro como língua de acolhimento para crianças falantes de crioulo haitiano estudantes da rede pública de Chapecó, Santa Catarina**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português e Espanhol). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021.

RODRIGUES, Renata Ramos. **Construindo pontes em vez de muros**: acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na educação básica. 2021.

ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria. O ensino de alemão em escolas públicas pela perspectiva do letramento crítico: um subprojeto PIBID em foco. **Pandaemonium Germanicum**, v. 19, p. 148-174, 2016.

SANTOS, Eliana Barbosa dos. **Português língua de acolhimento**: interação e inserção social de imigrantes por meio do whatsapp. 2018.(Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, Pedro M. **Línguas Adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012. v. 1. 176p.

SILVA, Flávia Matias. A Interculturalidade na Educação Básica: fomentando um olhar crítico sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa em turmas do Ensino Médio regular noturno. 2021. 229f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

SILVA, Karla Andrea Cândido da. **O Ensino da Língua Portuguesa para imigrantes Haitianos na Cidade de Porto Velho – RO**. 2020. 85 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2020.

SILVA, P. de A. Cultura e interculturalidade no ensino de línguas: descobrindo caminhos possíveis. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 05, n. 02, p.245-265, jul./dez. 2016.

SILVA, Vanessa Cristina da. **O papel do treino de memória no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em alunos da terceira idade (TI)**. 2015.

SOARES, Laura Fontana. **Rakonte mwen**: um projeto de ensino do português brasileiro a imigrantes haitianos a partir da literatura popular. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português e Espanhol). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

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.

STAKE, Robert E. Setting standards for educational evaluators. **Evaluation News**, v. 2, n. 2, p. 148-152, 1981.

STAUDT, Taíse. **Sou diáspora**: identidade e mobilidade nas memórias de haitianos no Brasil. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Tradução Patrícia Ozório. Brasília: UNESCO, 2010.

VERAS, Renato. Novos desafios contemporâneos no cuidado ao idoso em decorrência da mudança do perfil demográfico da população brasileira. **A arte de envelhecer**: saúde, trabalho, afetividade, Estatuto do Idoso. UERJ, 2004.

VIEIRA, Maria Eta. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira**: os imigrantes bolivianos em São Paulo-uma aproximação sociocultural. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Mente e sociedade**: o desenvolvimento do processo psicológico. 1978.

WERLANG, Mirtes Teresinha. A presença cultural dos imigrantes haitianos, a partir de 2010, na cidade de Cascavel - PR / Prezans kiltirèl imigran ayisyen yo, an 2010, nan vil Cascavel -

PR. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2021.

RESUMEN: Chapecó, municipio ubicado en la región oeste de Santa Catarina, enfrenta desde hace más de una década un importante flujo de migrantes haitianos, en busca de oportunidades de empleo y acceso a servicios esenciales como salud y educación. En los últimos tres años, ha observado un aumento en el número de haitianos de edad avanzada que migran a la región, pero persiste una importante barrera idiomática que dificulta la integración total en la comunidad Chapecoense, impidiendo a menudo una participación efectiva debido a la falta de familiaridad con la lengua Portuguesa en situaciones cotidianas. En este proyecto, nuestro objetivo es desarrollar una propuesta de enseñanza del portugués como Lengua de Acogida (PLAc) dirigida al público anciano haitiano, con el objetivo no sólo de ampliar las oportunidades de aprendizaje de la lengua portuguesa, sino también de fomentar una integración efectiva entre la cultura brasileña. y haitiano. Para lograr este objetivo, empleamos una metodología de investigación acción, desarrollando una propuesta de curso semestral de 30 encuentros para hasta 30 participantes. Utilizamos un enfoque intercultural que considera los conocimientos previos de las personas mayores y, desde esta perspectiva, organizamos una secuencia didáctica, seleccionando contenidos alineados con las temáticas de mayor impacto para la inserción social del público en cuestión. De acuerdo al desarrollo y participación de los integrantes durante las reuniones se puede concluir que las propuestas tuvieron un resultado positivo, tomando en cuenta todos los aportes orales y escritos realizados por los inmigrantes, fueron integrales.

PALABRAS CLAVE: Portugués como lengua de acogida; Inmigrantes; Tercera edad; Migración haitiana

ABSTRACT: Chapecó, a municipality located in the western region of Santa Catarina, has faced a significant flow of Haitian migrants for more than a decade, in search of employment opportunities and access to essential services such as health and education. Over the past three years, there has been an increase in the number of elderly Haitians migrating to the region, but a significant language barrier remains that makes full integration into the Chapecoense

community difficult, often preventing effective participation due to lack of familiarity with the Portuguese language in everyday situations. In this project, our objective is to develop a proposal for teaching Portuguese as a Host Language (PLAc) aimed at the elderly Haitian public, with the aim of not only expanding the learning opportunities of the Portuguese language, but also of promoting effective integration among Brazilian culture. and Haitian. To achieve this objective, we use an action research methodology, developing a proposal for a semester course of 30 meetings for up to 30 participants. We use an intercultural approach that considers the previous knowledge of older people and, from this perspective, we organize a didactic sequence, selecting content aligned with the themes of greatest impact for the social insertion of the public in question. According to the development and participation of the members during the meetings, it can be concluded that the proposals had a positive result, taking into account all the oral and written contributions made by the immigrants, they were comprehensive.

KEY WORDS: Portuguese as host language; Immigrants; Old age; Haitian migration

REZIME: Chapecó, yon vil ki lokalize nan rejyon lwès nan eta Santa Catarina, ap fè fas depi plis pase yon deseni ak yon kantite enpòtan imigran ayisyen, nan chèche opòtinite travay ak aksè a sèvis esansyèl tankou sante ak edikasyon. Pandan twa dènye ane yo, gen yon ogmantasyon nan kantite granmoun aje ayisyen ki vini nan rejyon an, men genyen yon gwo baryè nan lang ki toujou lakoz enteraksyon ak kominote Chapecoense an difisil, souvan sa anpeche patisipasyon efikas e familyarizasyon avèk lang Pòtigè a nan sitiyasyon kotidyen yo. Nan pwojè sa a, objektif nou se devlope yon pwopozisyon pou ansèyman Pòtigè kòm Lang akèy (PLAc) ki destine a granmoun aje piblik ayisyen an, ki vize non sèlman elaji opòtinite pou aprann lang Pòtigè a, men tou pou ankouraje yon entegrasyon efikas ant kilti brezilyen an ak pa ayisyen an. Pou reyalize objektif sa a, nou anplwaye yon metodoloji rechèch aksyon, kote nou devlope yon pwopozisyon pou yon kou chak semès de 30 rankont pou anviwon 30 patisipan. Nou itilize yon apwòch entèkiltirèl ki konsidere konesans ke granmoun aje yo te genyen epi, nan pèspektiv sa a, nou òganize yon sekans didaktik, pandan nou seleksyone kontni ki aliyen ak tèm ki gen plis enpak pou ensèsyon sosyal piblik la an kesyon an. Dapre devlopman ak patisipasyon manm yo pandan rankont yo, nou kapab konkli ke pwopozisyon

yo te gen yon rezilta pozitif, pran an kont tout kontribisyon oral ak ekri imigran yo te fè, yo te konplè.

MO KLE: Pòtigè kòm lang dakèy; Imigran; Granmoun aje; Migrasyon ayisyen

Apêndice A - Material de divulgação do curso em crioulo hatiano e português brasileiro

**KOU PÒTIGÈ BREZILYEN
POU GRANMOUN AJE AYISYEN
-GRATIS-**

NIVO A1-BAZIK

Kòmanse 09/05/2023 fini 20/07/2023

Orè:

**Chak madi ak jedi,
soti nan 09è00 pou rive 11è30 nan maten**

LOKAL: CRAS EFAPI

(Ri Urú, 449E Efapi, Chapecó - SC)

Enskripsyon yo ouvè nan Cras ki nan Efapi a

30 PLAS DISPONIB

PWOFESÈ: ROBERSON DAMIS

PATENARYA:



**CURSO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO
PARA IDOSOS HAITIANOS
-GRATUITO-
NÍVEL A1-BÁSICO**

Início 09/05/2023 até 20/07/2023

Horário:

**Às terças e quintas-feiras,
das 09h00 às 11h30**

LOCAL: CRAS EFAPI

(Rua Urú, 449E Efapi, Chapecó - SC)

Inscrições abertas no Cras do bairro Efapi

30 VAGAS DISPONÍVEIS

PROFESSOR: ROBERSON DAMIS

PARCERIAS:



Universidade Federal da Fronteira Sul
 Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura

Pesquisador: Roberson Damis

Professora orientadora: Cláudia A. Rost Snichelotto

Título da pesquisa: ***MWEN RIVE TOU [EU TAMBÉM CHEGUEI]: UM PROJETO DE ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES IDOSOS HAITIANOS DO OESTE CATARINENSE***

FICHA DO PARTICIPANTE

Sobre a coleta

Região (Rejyon): _____

Bairro/Rua (Katyè/ Ri): _____

1- Nome (Non): _____

2- Idade (Laj): _____

3- Sexo (Sèks): _____

4- Estado Civil (Eta sivil): _____

Observações: _____

Escolaridade (Nivo etid)

5- Tem/tens até que ano de escolaridade? (Nan ki klas ou rive lekòl?)

6- Qual o grau de escolaridade das pessoas que efetivamente moram contigo?

(Ki nivo etid moun ki ap viv ak ou yo rive?)

Filho/a (pitit ou) _____

Neto/a (Pitit pitit ou) _____

Outros (especificar) (Lòt moun/ espesifye) _____

Observações: _____

Profissão

7- Qual a tua/sua profissão? (Ki pwofesyon ou?) _____

8- Com que você/tu trabalha(s)? (Nan kisa ou ap travay?)

9- Qual o local/bairro onde você/tu trabalha(s)? (Ki lokal/ katye ke ou ap travay?)

10- As pessoas com as quais se/te relaciona(s) diretamente no teu trabalho são nativas de *Chapecó*? Se não, de onde são? (Moun ki ke ou pale ak yo chak jou yo se Chapecó yo fèt? Si non, ki kote yo soti?)

11- Você/tu gosta(s) do que faz(es) ou gostaria(s) de ter outro trabalho? (Ou renmen travay ou ap fè a oubyen ou ta renmen genyen yon lòt travay?)

12- Qual a ocupação (e a profissão) das pessoas que efetivamente moram contigo? (Ki okipasyon/ pwofesyon moun ki ap viv menm kote ak ou yo?)

Filho/a (pitit ou) _____

Neto/a (pitit pitit ou) _____

Outros (especificar)(lòt moun/ espesifye) _____

Observações: _____

Redes sociais

13- O que você/tu costuma(s) fazer nas horas vagas? (Ki sa ou renmen fè nan tan lib ou?)

14- Há algum clube/igreja/associação aqui no bairro que você/tu reside(s)? (Eske gen yon klèb/ legliz/ asosyasyon nan katye ou abite a?)

15- Você/tu participa(s) de algum grupo (futebol; esporte; folclore; de jovens; de idosos; na igreja; na comunidade;)? (Ou konn patisipe nan kèk gwoup tankou (foubòl, espò, fòklò, pou jèn, pou granmoun, nan kèk legliz, nan kèk kominote?)

16- Qual o seu/teu envolvimento com esse grupo? (Ki wol/ sa ou fè nan gwoup sa?)

17- Há alguma festa típica aqui no seu/teu bairro? (Eske gen kèk fèt tipik nan katye ou rete a?) _____

18- Tem/tens muitos amigos aqui no bairro? (Ou gen anpil zanmi nan katye a?)

19- Vocês se encontram com frequência? (Nou rankontre souvan?) _____ -

Especifique(espesifye): _____

20- O que costuma(s) fazer no final de semana? (Ki sa w konn abitye fè nan fen semèn ou?)

Observações:

Sócio-econômico-cultural

21- Você/tu viaja(s) com frequência? (Ou vwayaje souvan?)

22- Onde costuma(s) fazer as compras para casa?(Ki kote ou konn abitye fè acha pou lakay ou?)

23- Qual o seu/teu principal meio de locomoção? (Ki principal mwayen transpò ou?)

24- Você/tu mora(s) em casa própria, alugada ou cedida? (Kay wap viv la, kay pa ou, lwen ou byen yo baou rete?) _____

25- Lê(s) o que com frequência? (Kisa w konn li ak frekans?)

(especificar) (espesifye) _____

Entrevista realizada em ____ de _____ de 2023.

Roberson Damis - Entrevistador e pesquisador responsável pelo estudo

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CURSO LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL – LICENCIATURA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador.

Título da pesquisa: *Mwen rive tou [eu também cheguei]*: um projeto de ensino do Português como Língua de Acolhimento para imigrantes idosos haitianos do oeste catarinense

Pesquisadores: Roberson Damis

Telefone para contato: +55 49 98413-5354

Orientadora: Cláudia A. Rost Snichelotto

Telefone: +55 49 99840-4000

O objetivo desta pesquisa é apresentar uma proposta de ensino de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes idosos haitianos residentes em Chapecó baseada na Pedagogia de Projetos.

A sua participação na pesquisa consiste em participar de uma conversa de cerca de 20 minutos, que será realizada pelo pesquisador, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o/a pesquisado/a. Os procedimentos aplicados por esta pesquisa não oferecem risco a sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais. As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato pelos telefones acima citados.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa. Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RNM _____
_____, CPF _____, abaixo assinado,
concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido
pelo pesquisador sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os
benefícios decorrentes da minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu
consentimento a qualquer momento.

Nome e assinatura do sujeito:

Local: _____ Data ____/____/____.

Roberson Damis - Pesquisador responsável pelo estudo

Local: _____ Data ____/____/____.

Apêndice C – Termo de autorização em crioulo haitiano

KOU LANG PÒTIGÈ AK PANYÒL – LISANS
TÈM KONSANTMAN LIB E EKLÈSI

Yo envite w patisipe, kòm volontè, nan yon etid rechèch. Apre w fin enfòmasyon sa yo, si w dakò pou w patisipe nan etid la, siyen nan fen dokiman sa a, ki an de kopi. Youn nan yo se pou ou ak lòt la se chèchè a.

Tit rechèch la se: **Mwen rive tou [eu também cheguei]:** yon pwojè pou anseye Pòtigè kòm Lang dakèy pou granmoun imigran ayisyen ki soti nan lwès Santa Catarina.

Chèchè: Roberson Damis

Telefòn pou kontak: +55 49 98413-5354

Oryantatè: Cláudia Andrea Rost Snichelotto

Telefòn: +55 49 99840-4000

Objektif rechèch sa a se prezante yon pwopozisyon pou ansèyman Pòtigè kòm yon Lang aksepsyon pou granmoun imigran ayisyen k ap viv nan Chapecó ki baze sou Pwojè Pedagoji.

Patisipasyon w nan rechèch la konsiste de patisipe nan anrejistreman yon konvèsasyon sou ekipman odyovizyèl ki dire apeprè 20 minit chak, ki pral fèt pa chèchè a, san okenn mal oswa anbarasman pou moun yo ap rechèch la. Pwosedi yo aplike nan rechèch sa a pa reprezante okenn risk pou entegrite moral, fizik oswa mantal ou oswa efè segondè. Enfòmasyon yo jwenn nan koleksyon done yo pral itilize pou reyalize objektif yo pwopoze pi wo a, epi pou konpoze rapò rechèch la, toujou pwoteje idantite w. Si ou pa vle patisipe nan rechèch la ankò, tanpri kontakte nou atravè nimewo telefòn yo mansyone pi wo a.

Tèm konsantman liv e eklèsi sa a fèt an de kopi, youn nan yo pral nan posesyon chèchè a ak lòt la nan posesyon sijè k ap patisipe nan rechèch la. Ou ka retire konsantman w nenpòt ki lè.

KONSANTMAN POU PATISIPASYON MOUN NAN KÒM SIJÈ

Mwen, _____, RNM _____

_____, CPF _____, siyen, mwen dakò patisipe nan etid la kòm yon sijè. Chèchè a te byen enfòm ak klarifye mwen sou rechèch la

ak pwosedi ki enplike nan li, ansanm ak benefis ki soti nan patisipasyon mwen an. Yo te asire mwen ke mwen ka retire konsantman mwen nenpòt ki lè.

Lokal: _____ Dat ____/____/____.

Non moun nan: _____

Roberson Damis - Chèchè responsab pou etid la

Lokal: _____ Dat ____/____/____.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

KOU LANG PÒTIGÈ AK PANYÒL – LISANS

Tit rechèch la: **MWEN RIVE TOU [EU TAMBÉM CHEGUEI]**: yon pwojè pou anseye Pòtigè kòm Lang dakèy pou granmoun imigran ayisyen ki soti nan lwès Santa Catarina.

Chèchè: Roberson Damis

Mwen,

_____ mwen

pèmèt chèchè ki endike anwo a jwenn foto, fim oswa anrejistreman mwen pou rezon rechèch syantifik/edikasyon.

Mwen dakò ke materyèl ak enfòmasyon yo jwenn ki gen rapò ak mwen yo ka pibliye nan klas, konferans, evènman syantifik, konferans oswa jounal syantifik. Sepandan, moun mwen pa ta dwe idantifye, otank posib, sou non oswa nan nenpòt lòt fason.

Foto, videyo ak anrejistreman yo ap rete anba pwopriyete gwoup chèchè ki gen rapò ak etid la ak anba gad yo.

Siyati _____

Apêndice D – Questionário final:

1- O que você aprendeu com as aulas?

2- Você gostou do que aprendeu?

3- Como foi a aprendizagem?

4- Dê algumas sugestões sobre como gostaria de aprender?

5- Dê alguns pontos positivos e negativos da aula:

6- O que mais gostaria de aprender?
