



---

**CONGRESO  
IBEROAMERICANO**  
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,  
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

---

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

---

**CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO**  
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,  
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

---

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

## **Prática intercultural para o ensino de português a imigrantes haitianos no Brasil**

**EUZEBIO,U.; REBOUÇAS,E.M; HONORATO, N.M.H.**

## Prática intercultural para o ensino de português a imigrantes haitianos no Brasil

Umberto Euzebio (Universidade de Brasília)  
[umbertoouz@gmail.com](mailto:umbertoouz@gmail.com)

Eduardo Melo Rebouças (Universidade de Brasília)  
[eduardomelo.reb@gmail.com](mailto:eduardomelo.reb@gmail.com)

Natália Marques Honorato Alencar (Universidade de Brasília)  
[nataliahonoratoa@gmail.com](mailto:nataliahonoratoa@gmail.com)

### Resumo

A partir de 2012 a região de Brasília passa a receber um grande número de haitianos, que chegam inicialmente na condição de refugiados e, posteriormente, adquirem status de imigrantes legais. São em sua maioria homens entre 20 e 40 anos com diferentes níveis de instrução, pertencentes a diferentes grupos religiosos, com a característica comum de não terem conhecimento da língua portuguesa e da cultura brasileira, o que tem dificultado principalmente a inserção no mercado de trabalho. O governo brasileiro acolheu e os reconheceu como imigrantes, o que pode garantir maior estabilidade e, conseqüentemente, dar-lhes o direito de competir no mercado de trabalho. (IMDH, 2013) Para a inserção na sociedade da informação, a questão da língua é fundamental, uma vez que a falta de competência comunicativa impede ou limita a interação no contexto social. Assim, foi proposta a criação de atividades integradas para atender imigrantes do Haiti, envolvendo questões de acolhimento e desenvolvimento da competência comunicativa em português. A relevância deste estudo fundamenta-se na concepção de RIOS (2001) ao afirmar que o um bom trabalho ocorre “quando temos consciência do significado de nosso ensinamento no contexto social”. As atividades foram desenvolvidas de acordo com as necessidades e interesses do grupo, havendo, flexibilização para atender a demanda sem desviar do foco temático. O acolhimento dos imigrantes ocorreu com oficinas interdisciplinares visando integração social e cultural, fundamentado no que eles tinham interesse em aprender, respeitando e considerando a cultura de origem. A percepção, observação, dados numéricos e discussão foram utilizados como instrumentos avaliadores do processo, de tal forma que, ao se perceber a inadequação da prática, imediatamente esta era reformulada no momento da atividade. “A avaliação, portanto, precisa ser abrangente, tomar o indivíduo como um todo. Seus critérios devem privilegiar não só a habilidade de reter conhecimento, mas de processá-lo, construí-lo, utilizá-lo em situações reais de vida”. (FARIAS *et al*, 2011, p. 127) A verificação sobre a efetivação do aprendizado, a capacidade integradora e de trabalho em equipe teve como consequência a manifestação dos participantes sobre o que concluíram da atividade praticada. Perceberam-se avanços no conhecimento da língua, nas inter-relações pessoais entre os membros do grupo, que aos poucos iniciaram a organização de uma associação de imigrantes a partir dessas discussões.

Palavras-chave: Inclusão. Imigrante. Haitiano. L2.

## Introdução

No processo de formação da cultura brasileira ocorreu e ainda está ocorrendo a interação de diferentes povos e grupos sociais, o que resulta em uma grande miscigenação, formando uma realidade cultural peculiar que inclui aspectos das diferentes culturas. Essa realidade cultural cria uma forma específica de vida que passa a ser uma característica desse povo.

Ao longo de sua história, o Distrito Federal - DF sempre apresentou como característica o grande fluxo migratório, consequência de um processo natural, seja ele pela transferência de órgãos públicos com a mudança da capital para a região ou pela atração de um novo pólo caracterizado como gerador de empregos.

Essa grande migração, sem planejamento prévio, provocou o inchaço da região do DF, contribuindo para um desequilíbrio urbano acentuado em particular nas regiões administrativas de Brasília e entorno.

Esse quadro se altera mais uma vez particularmente a partir da última década em consequência do papel do Brasil na solução de problemas internacionais. Isso deu início a um novo fluxo migratório no país, e o DF está entre as regiões que recebem um grande número de imigrantes.

Esses estrangeiros têm como característica de procedência serem de países com instabilidade política ou ambiental. Eles vêm ao Brasil em busca de melhores condições de vida, e o DF é visto como um pólo gerador de empregos.

Na região de Brasília - DF, a partir de 2012, entraram por volta de 150 haitianos, que chegaram inicialmente como refugiados e posteriormente adquiriram status de imigrantes legais. Esses dados também estão de acordo com estudos sobre haitianos em Manaus por Fernandes; Milesi e Farias, (2011). Instalaram-se por todo o Distrito Federal e em particular na 23ª Região Administrativa do Varjão do Torto. São em sua maioria homens entre 20 e 40 anos com diferentes níveis de instrução e pertencentes a diferentes grupos religiosos.

Tem sido observada a ocorrência de um maior número de mulheres em relação ao período anterior, porém ainda muito inferior ao de homens. Quanto ao estado civil, os dados apontam para a primeira etapa um maior número de homens casados que, empregados, enviam dinheiro para que as esposas no Haiti venham também para o Brasil. Não foram encontrados dados sobre crianças, as informações obtidas pelos próprios haitianos são as de que os filhos permaneceram no Haiti.

Um levantamento prévio está em andamento sobre a origem desses migrantes no Haiti, como condição social, econômica, distribuição geográfica e ocupação. Ainda voltado para essa perspectiva, o levantamento objetiva identificar o percurso desses migrantes até chegarem ao Brasil. Dados preliminares indicam que grande parte do primeiro grupo que chegou ao Brasil entre 2011 e 2013 veio via República Dominicana, Panamá, Equador e Peru e a maioria do sexo masculino. No momento posterior, a partir de 2013, tem havido um fluxo direto sem passar pela República Dominicana, Panamá ou Equador, mas diretamente pelo Peru. A entrada para o Brasil se deu quase que 100% via Brasileia – AC, apenas alguns casos por Tabatinga – AM e outros atualmente chegando diretamente à Brasília. Quanto ao meio de transporte, sempre aéreo até o Peru e a partir desse país até para Brasileia e posteriormente para Brasília, em sua totalidade, terrestre.

Com relação aos haitianos, o governo brasileiro os acolheu e os reconheceu como imigrantes, o que lhes garante maior estabilidade e, conseqüentemente, dá-lhes o direito de competir no mercado de trabalho. (IMDH, 2013) No entanto, apenas o aspecto legal não lhes garante por completo melhor qualidade de vida e total

estabilidade, pois os haitianos vêm ao Brasil em busca de novas oportunidades, de emprego. No entanto, o não conhecimento da língua portuguesa impede ou dificulta a sua inserção no mercado de trabalho. Para os homens, a construção civil é um dos únicos meios laborais que prescinde do uso do português e gera renda. Desse modo, é esse o ramo a que a maioria dos imigrantes haitianos tem se dedicado.

Além disso, fatores financeiros, de qualificação profissional e de habitação passam a ser uma preocupação para as regiões onde se encontram as maiores concentrações desses imigrantes.

Segundo Cunha, (2012) “O Brasil concedeu visto de permanência a centenas de cidadãos haitianos que migraram em razão do terremoto ocorrido em 2010. Sob o inédito fundamento de assistência humanitária.” Dessa forma, o Brasil assume responsabilidades em parceria com o ACNUR oferecendo proteção e assistência às pessoas de forma imparcial sem distinção de raça, sexo, religião ou opinião política. (UNHCR/ACNUR, s.d.)

Partindo dessa realidade, tornam-se necessários o acolhimento e a inclusão desses novos cidadãos no mercado de trabalho. Para isso, seguindo as recomendações encontradas em Almeida Filho e Cunha (2007), devem-se combinar eventos macro e micro da realidade social desse segmento populacional incluindo a sua trajetória de vida à nova realidade.

O início da vida em um novo país, para os imigrantes e os refugiados, apresenta enormes desafios de adaptação que se manifestam em diversas áreas: cultural, social, profissional, política, econômica, entre outras dimensões. São vários os obstáculos que devem ser superados para garantir uma vida cidadã no novo país.

Nesse conjunto de desafios, um ponto fundamental é o aprendizado do novo idioma, pois este representa um pré-requisito para o cotidiano, para a comunicação básica, para a integração na sociedade e no mercado laboral. Sem o domínio da língua, o migrante ou refugiado fica impossibilitado de resolver as mínimas questões da vida cotidiana, afetando profundamente sua autonomia, liberdade, segurança e dignidade.

### **Prática interdisciplinar e intercultural com haitianos**

Tendo em vista a realidade dos imigrantes haitianos, foi criado e desenvolvido no Distrito Federal, mais especificamente na 23ª Região Administrativa do Varjão do Torto, um projeto para o acolhimento e inserção desse grupo no país, na comunidade local. A relevância do trabalho fundamenta-se na concepção de RIOS (2001) ao afirmar que o um bom trabalho ocorre “quando temos consciência do significado de nosso ensinamento no contexto social”.

A proposta do projeto surgiu a partir de vivências integradoras praticadas na Universidade de Brasília – UnB, em contato com o Instituto de Migrações e Direitos Humanos - IMDH, que apresentou um grupo de haitianos manifestando interesse em aulas de português.

Partindo desse primeiro contato foi então elaborado um projeto de extensão com a dimensão interdisciplinar. Essa prática teve como objetivo principal fazer com que esses imigrantes desenvolvessem a competência comunicativa oral em língua portuguesa. Para isso, foram propostas atividades de interação entre esses imigrantes para o uso do português em contextos reais de fala. Nesse contexto, foram criadas oficinas envolvendo os oito eixos de orientação para extensão universitária: saúde, educação, trabalho, tecnologia, meio ambiente, comunicação, direitos humanos,

cultura e comunicação propostos no Fórum de pró-reitores de extensão universitária. (FORPROEX, 2001)

A competência comunicativa está relacionada ao uso social da língua. “O indivíduo demonstra possuir *competência* se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira. (SILVA, 2004, p.8) A competência comunicativa, portanto, diz respeito ao uso da língua em diferentes contextos, em que, ao ter inicialmente a competência linguística, consegue comunicar-se e interagir. Para Hymes (1978 apud SILVA, 2004) competência é a “capacidade de usar”. Desse modo, como observa Silva (2004), o autor une as noções dicotômicas de Chomsky de “competência” e “desempenho”, conhecimento da língua e uso real desta em situações concretas.

A proposta do trabalho foi ir além de um sistema convencional de escola de línguas apresentando inclusive uma dinâmica diversificada e participativa entre o grupo como apresentado na Figura 1.

Figura 1: Atividade apresentando o formato da dinâmica interacional entre o grupo de haitianos aprendizes de português



O trabalho realizado com os haitianos na região do Varjão buscou atender às necessidades comunicativas de cada imigrante. Portanto, foi necessário repensar para quem e como ensinar a língua a estrangeiros que se encontram num contexto de imersão e estão no Brasil porque vislumbram melhores condições de vida.

Na Figura 2 é apresentada a interação de operários haitianos no preenchimento de fichas de inscrição para a documentação, como forma de socialização para posterior forma de aprendizado.

Figura 2: Socialização e interação como pré-requisito no aprendizado do português por haitianos.



O imigrante tem suas necessidades, curiosidades, e o ato de ensinar se molda e se adapta para melhor atender a quem aprende. Como afirma Paulo Freire (2011), os educandos se transformam em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, e, também, o educador é igualmente sujeito do processo. É fundamental ter em mente que, nesse contexto, ensina-se porque há um que precisa e quer aprender, e, por isso, o ensino deve levar em conta o que eles querem aprender, e não o que o professor quer que aprendam.

As atividades buscaram desenvolver sua competência comunicativa, para que eles pudessem comunicar-se e interagir em diferentes contextos lingüísticos e sociais. Nessa perspectiva, o foco esteve no desenvolvimento da oralidade, ainda que se tenha feito uso da escrita no quadro-negro para exemplificação e para os que queriam ter algum registro no caderno. Como grupo diversificado inclusive quanto ao nível de instrução, alguns dos haitianos do grupo eram analfabetos em sua própria língua, e que preocupar-se inicial e primordialmente com a escrita, desviaria o foco do trabalho.

No entanto, quando eles demonstravam interesse pelo alfabeto ou outros aspectos relacionados à escrita em língua portuguesa, suas curiosidades e necessidades eram sanadas, já que a proposta sempre foi atender as necessidades imediatas do imigrante. A curiosidade por parte de quem não conhece a língua constrói a aula, sendo o professor é um mediador. Porém, atender o que o imigrante quer no momento da aprendizagem não significa não haver planejamento ou preparação prévios.

O imigrante leva consigo sua identidade cultural e seus porquês de estarem ali. No contexto de ensino e aprendizagem não são meros receptores, posto que, como foi dito, eles constroem a aula e, além de aprender, ensinam. A sala de aula foi um ambiente em que se buscou ouvir o imigrante, e, ao mesmo tempo, promover uma

troca de saberes. Em todas as situações, buscou-se utilizar do conhecimento e das experiências vivenciadas por cada um em seu país de origem. Na Figura 3 é mostrado o ambiente de sala aula em um processo de estímulo à comunicação entre o grupo de aprendizes e professores envolvidos em uma mesma condição de diálogo e interação.

Figura 3: Interação entre haitianos e professores brasileiros no processo de construção do aprendizado em um único ambiente de interação.



Nas atividades estiveram envolvidos profissionais e estudantes de diferentes cursos de graduação (dentre estes, diferentes habilitações em letras, bacharelado e licenciatura e, nesse caso principalmente Português do Brasil como Segunda Língua - PBSL) e cursos de pós-graduação da Universidade de Brasília, seja na preparação das aulas ou na elaboração dos materiais, como na execução da prática com os imigrantes. Segundo Serrani (2005, p.15 apud TEIXEIRA e RIBEIRO, 2012, p. 290)

O perfil profissional que, por falta de um termo melhor, chamarei de *professor de língua como interculturalista* corresponde as de um docente – de língua materna ou estrangeira – apto para realizar práticas de mediação sócio-cultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula.

A conversa, a fala e os diálogos foram os gêneros utilizados frequentemente na prática interacional com os imigrantes, considerando-se gênero como pertencente a uma natureza sociocultural no uso da língua (MARCUSCHI, 2008). O não conhecimento do português não os limita somente no que se refere ao trabalho, mas nas práticas interpessoais, interacionais, no contexto social como um todo. Nesse



sentido, cabe ressaltar o valor social e cultural da língua e as limitações sociais que o não conhecimento do código pode acarretar num contexto de imersão.

Revela-se, desse modo, a visão de que a língua não é apenas estrutura. Vê-se a língua, também, como forma de comunicação, fator de interação social, veículo de cultura. Tendo essa concepção de língua, o ensino muda, e, também, muda na medida em que se pensa para quem se ensina. O fator interacional é importante para que a educação intercultural aconteça e de fato flua. (TEIXEIRA e RIBEIRO, 2012, p. 287)

Com os temas trabalhados nas aulas, procurou-se acolhê-los e inseri-los na cultura brasileira. Desse modo, pontos relevantes da cultura do Brasil fizeram parte dos assuntos trabalhados, como as festas, vestimenta e culinária. Na medida em que descobriam, questionavam-se, e aspectos culturais brasileiros foram discutidos.

Sempre houve o espaço para que eles falassem seu ponto de vista e para que eles falassem deles, de como era seu país de origem, suas festas, o que comiam, enfim, um espaço em que todos inseridos no trabalho se ouviam e aprendiam. A prática intercultural enriquece o processo de ensino e aprendizagem e desenvolve o respeito e a tolerância ao próximo.

Segundo Barbosa (2007, p.111 apud TEIXEIRA e RIBEIRO, 2012, p. 286)

O conceito intercultural vem sendo desenvolvido a partir da perspectiva das aproximações entre língua e cultura, no processo do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira. Trata-se de uma espécie de mediação cultural da qual o aprendente participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura alvo.

Nesse contexto, foi concluído que um modelo tradicional de ensino de línguas, que entende a língua como estrutura, em que há um conteúdo a ser cumprido em cada aula, dentro de uma sequência muitas vezes proposta pelo livro didático utilizado, avaliações escritas para que o aluno demonstre seu aprendizado, e outros aspectos comuns na metodologia de várias escolas de idiomas, não atendem as necessidades do imigrante, não se encaixam à realidade desse grupo.

No contexto desse trabalho o número de haitianos que frequentaram as aulas foi sempre oscilante, tendo em vista que muitos encontraram emprego ou melhores condições de vida em outro Estado e, portanto se mudaram de Brasília. Desse modo, buscou-se que, a cada encontro, um conteúdo fosse começado e terminado no mesmo dia, a fim de atender as necessidades imediatas dos que frequentavam as aulas.

Moita Lopes (2009) destaca que temos muita dificuldade de compreender o outro, e é justamente nesse aspecto que o autor afirma haver necessidade de uma ação transdisciplinar, que envolve o interdisciplinar, relacionado ao interesse e respeito pela voz do outro, por ouvir o que outro está dizendo. O transdisciplinar é um processo praticamente impossível de se investigar ou desenvolver uma pesquisa independente, visto que apresenta a característica de ser transversal. Porém, como afirma Escobar (2010), é preciso ultrapassar o campo interdisciplinar, tendo como objetivo superar a setorização do conhecimento, e, sendo assim, Nicolescu (1999) afirma que o crescimento dos conhecimentos em nossa época torna legítima a questão da adaptação das mentalidades a estes saberes. Na Figura 4 é apresentado o ambiente de sala de aula envolvendo grupos de professores e alunos com o objetivo de dinamizar e acompanhar o processo de construção do conhecimento.

Figura 4: Ambiente de construção do aprendizado envolvendo um processo de interação entre professores e aprendizes.



Para a efetivação da proposta de trabalho com os imigrantes, houve a necessidade de integração de diferentes áreas, e, também, de diferentes temas, abordagens, métodos e técnicas. As práticas interdisciplinares e transdisciplinar na educação promovem a reflexão do que são e como se dão os processos de ensino e aprendizagem. Como afirma Rego (2012, p.124)

A educação, por ser uma prática de intervenção na realidade social, é um fenômeno multifacetado composto por um conjunto complexo de perspectivas e enfoques. Não pode, portanto, ser considerada como uma ciência isolada nem tampouco apreendida mediante categorias de um único campo epistemológico, já que várias disciplinas autônomas convergem para a constituição de seu objeto.

A prática com os imigrantes haitianos foi um desenvolvimento sustentável de inclusão desse grupo na sociedade. Para se planejar um desenvolvimento sustentável, com a promoção de saúde, qualidade de vida, cidadania, competência comunicativa, é necessária a integração entre as cinco diferentes dimensões que estão em torno do que é sustentabilidade propostas por Sachs (1993).

Sustentabilidade social, fundamentada e orientada para a visão de uma boa sociedade, construindo uma civilização com maior equidade.

Sustentabilidade econômica, possibilitada por uma gestão mais eficiente dos recursos e por um fluxo regular do investimento público e privado. A eficiência

econômica deve ser avaliada por critérios macrossociais, não apenas em termos da lucratividade microempresarial.

Sustentabilidade ecológica, que pode ser incrementada pela intensificação do uso dos recursos potenciais com um mínimo de dano aos sistemas; limitação do consumo de combustíveis fósseis e de outros produtos esgotáveis ou ambientalmente prejudiciais; redução da poluição; limitação do consumo material pelos países ricos; intensificação da pesquisa de tecnologias limpas; definição de regras para uma adequada proteção ambiental.

Sustentabilidade espacial, voltada para um equilíbrio urbano-rural, com melhor distribuição territorial de assentamentos humanos e atividades econômicas.

Sustentabilidade cultural, que busca o ecodesenvolvimento em uma pluralidade de soluções respeitando as especificidades de cada ecossistema cultural local.

Com relação aos direitos humanos e justiça social, o projeto busca dinamizar e dialogar com diferentes áreas, como educação, saúde, assistência social, meio ambiente e, em particular, com o trabalho e os direitos do cidadão imigrante conforme consta na publicação da UNHCR/ACNUR. Esses dados também contemplam os oito eixos da extensão estabelecidos no fórum de pró-reitores de extensão. Dessa forma, no que tange à saúde, é fundamental que os temas transversais estejam voltados para o bem-estar social integral conforme definições da Organização Mundial da Saúde, envolvendo inclusive o lazer. De acordo com o FORPROEX, (2007), promover a autonomia e a sustentabilidade com relação às tecnologias sociais que melhorem a qualidade de vida, incentive a cooperação, o empreendedorismo para a geração de renda e o desenvolvimento econômico sustentável, inclusive com a capacitação de mão-de-obra ligada ao comércio de bens e serviços.

Ao contrário do que alguns professores de língua discursam sobre os motivos de os alunos não poderem usar outras línguas que não sejam a língua-alvo, observou-se que o uso, ainda que não frequente, de outra língua (no caso o francês ou crioulo do Haiti), contribuía no processo de aprendizagem de cada um, uma vez que os próprios colegas traduziam simultaneamente alguns vocábulos. O que deve haver, sem dúvidas, é o incentivo constante do uso da língua-alvo – o português – mas não a proibição do uso de sua língua materna ou segunda língua que muitas vezes contribui para a construção do processo de entendimento e compreensão da língua em aprendizado. Nossa observação é que a proibição pode acarretar inibição e barreiras no processo de aprendizagem uma vez não existem outros meios paralelos específicos, como a escrita, por exemplo, que poderia ser utilizada como alternativa. Mesmo assim, a não proibição da língua faz com que o estudante aprendiz sinta-se mais confortável e respeitado por ter a sua própria língua sendo utilizada no processo de aprendizagem da nova língua. Nossa prática foi verificado que houve um processo de socialização do aprendizado, uma vez que os haitianos se interagem como forma de fazer com que o outro entendesse o que estava sendo trabalhado. Quando um deles não entendia o que o professor queria dizer em português, os outros ajudavam e também serviam de mediadores facilitando assim não apenas dinâmica do processo, mas também a compreensão do conteúdo.

Isso ocorre porque muitos ainda estão no estágio inicial de aprendizagem/aquisição do português. O uso da língua-alvo vai se tornando mais frequente na medida em que vão aprendendo novas estruturas e ampliando o léxico, e, então, arriscam-se mais na nova língua ao falar. Porém, isso ocorrerá somente se não se sentirem inibidos, ou, utilizando termos de Krashen, autor consagrado da área de linguística aplicada, se seu filtro afetivo não estiver alto. (BRUNO, 2005)

Porém, nem todos os imigrantes participantes do projeto tinham contato frequente com a língua, caso, por exemplo, de algumas mulheres, que, por não falar português e não terem emprego mantinham-se em casa.

A percepção, observação, dados numéricos e discussão foram utilizados como instrumentos avaliadores do processo, de tal forma que, ao se perceber a inadequação da prática, imediatamente esta era reformulada no momento da atividade. “A avaliação, portanto, precisa ser abrangente, tomar o indivíduo como um todo. Seus critérios devem privilegiar não só a habilidade de reter conhecimento, mas de processá-lo, construí-lo, utilizá-lo em situações reais de vida”. (FARIAS *et al*, 2011, p. 127) A verificação sobre a efetivação do aprendizado, a capacidade integradora e de trabalho em equipe teve como consequência a manifestação dos participantes sobre o que concluíram da atividade praticada.

Na Figura 5 é apresentado um ambiente de aula envolvendo materiais e objetos da construção civil, uma vez que grande parte dos aprendizes trabalha nessa área.

Figura 4: Atividade prática contextualizando a realidade vivenciada no ambiente de trabalho envolvendo léxicos de materiais de construção.



O fato de estarem em contexto de imersão facilita no processo de aquisição da língua, principalmente os que trabalham e tem contato frequente com o português. Houve momentos, inclusive, que alguns haitianos levavam dúvidas prontas sobre alguma estrutura da língua que não compreendiam. Algumas práticas foram desenvolvidas fora do ambiente de sala de aula com o objetivo de aproximá-los da realidade em que estavam inseridos em sua atividade profissional.

As aulas foram discutidas antes e depois pelo grupo – em reuniões semanais – e a prática, além de moldar-se no momento das aulas, também foi modificando-se a cada aula, pois, através das discussões, percebia-se o que era necessário melhorar. Nas aulas sempre estavam no mínimo dois integrantes do grupo presentes. Isso para que, além de ter alguém para auxiliar, as discussões fossem enriquecidas pela visão de

quem dava a aula e de quem a assistia, já que são percepções diferentes, assim como a percepção de aula por parte do professor e por parte do aluno.

### **Conclusão**

Partindo da análise de todo o processo desenvolvido como prática intercultural para o ensino de português a imigrantes haitianos no Brasil no Varjão - DF, podemos elencar alguns avanços quanto ao aprendizado de português por esse segmento social.

Não se deve impedir o uso da língua materna, para imigrantes haitianos com pouca escolarização.

O uso da língua materna, por imigrantes do Haiti serve como ferramenta e suporte no aprendizado do português.

O uso do crioulo por imigrantes durante as atividades de aprendizado do português contribui para maior socialização do grupo.

Foi possível verificar que os haitianos têm avançado no aprendizado e na competência comunicativa, o que contribui para a sua inserção no país e à cultura brasileira.

O contexto de imersão, a necessidade e a vontade de obter colocação no mercado de trabalho, e, por conseguinte, obter melhor qualidade de vida, contribui para o bom desempenho dos imigrantes.

A presença de toda a equipe profissional no decorrer da atividade contribui para a dinamização e atenção a todos os estudantes.

A percepção, observação, os dados numéricos e discussão são importantes fatores a ser utilizados como instrumentos avaliadores do processo, de tal forma que, ao se perceber a inadequação da prática, imediatamente é possível sua reformulação no momento da atividade.

A verificação sobre a efetivação do aprendizado, a capacidade integradora e de trabalho em equipe teve como consequência a manifestação dos participantes sobre o processo de conclusão da atividade praticada.

Com essa prática integrada foi possível identificar avanços no conhecimento da língua, nas inter-relações pessoais entre os membros do grupo, que aos poucos iniciaram a organização de uma associação de imigrantes a partir dessas discussões.

Este trabalho foi feito analisando a prática feita até o momento com os imigrantes, porém, o projeto continua existindo e se expandindo.

### **Referências**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de e CUNHA, M. J. C. (2007) *Projetos iniciais: em português para falantes de outras línguas*. Brasília: EdUnB, Campinas: Pontes.

BRUNO, F. C. (2005) *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Paulo: Clara Luz Editora.

CUNHA, A. P. da. (2012) "Refugiados ambientais"? *Refúgio, Migrações e Cidadania*. Vol.7, n. 7, p. 97-116.

ESCOBAR, Y. C. (2010) Interdisciplinarietà: desafíos para la educación superior y la investigación. *Luna Azul*, n. 31, July/Dec. s.p.

FARIAS, I. M. S. de et.al. (2011) *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 3.ed. Brasília: Liber Livro.

FERNANDES, D.; MILESI, R.; FARIAS, A. (2011) Do Haiti para o Brasil: o novo fluxo migratório. *Refúgio, Migrações e Cidadania*. Vol. 6, n. 6. p. 73-97.

FORPROEX. Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras. (2001) *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ilhéus: Editus. Coleção Extensão Universitária. v. 1.

FORPROEX. Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras. (2007) *Extensão universitária: organização e sistematização*. Belo Horizonte: Coopmed.

FREIRE, P.(2011) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

IMDH – Instituto de Migrações de Direitos Humanos, (2013). (Rede Solidária para Migrantes e Refugiados).

MARCUSCHI, L. A. (2008) *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

MOITA LOPES, L. P. da. (2009) . A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.

NICOLESCU, B. (1999) *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Trion.

REGO, T. C. (2012) *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*.

RIOS, T. A. (2001) *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.

SACHS, I. (1993) *Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente*. 1. ed. São Paulo: Nobel.

SILVA, V. L. T da Competência comunicativa em língua estrangeira: que conceito é esse? (2004) *Soletras*, Ano IV, n. 08. São Gonçalo: UERJ, jul./dez.

TEIXEIRA, C. S. dos; RIBEIRO, M. A. (2012) Perspectiva intercultural no ensino de línguas. *Revista Litteris*, n. 9. Disponível em [www.revistaliteris.com.br](http://www.revistaliteris.com.br).

UNHCR/ACNUR. (s.d.) *Direitos e deveres dos solicitantes de refúgio e refugiados no Brasil*. Brasília: ACNUR.