

# PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA MIGRANTES SENEGALESES EM RIO GRANDE, RS, BRASIL

PORTUGUESE AS A HOST LANGUAGE FOR SENEGALESE  
MIGRANTS IN RIO GRANDE, RS, BRAZIL

Lúcia Lovato Leiria\*  
lucia.leiria@furg.br

Luciana Pilatti Telles\*  
lupilatti@furg.br

Adriano Luiz Ribeiro de Freitas\*  
adriano-legrand@hotmail.com

A imagem do Brasil como país de oportunidades atraiu imigrantes em busca de melhores condições de vida. Em Rio Grande, RS, é considerável o número de senegaleses nessa condição, criando-se a demanda para o ensino de português língua de acolhimento a imigrantes. Este artigo resulta de reflexões sobre um projeto de extensão desenvolvido para promover a integração desses sujeitos na cultura local pelo ensino/aprendizagem do português. Buscou-se também, no referido projeto, oferecer-lhes bases linguísticas para a interação em língua portuguesa; propiciar-lhes o contato com gêneros textuais típicos do mundo do trabalho; e promover competências de compreensão de textos relacionados ao ambiente de trabalho e ao dia a dia. Adotaram-se os fundamentos da Sociolinguística Interacional (Gumperz 1982) e da Antropologia Cultural (Matta 2001). Do ponto de vista pedagógico, selecionou-se a Abordagem Baseada em Tarefas (Janowska 2014; Willis 1996), visando a atender necessidades específicas do grupo. No geral, os aprendizes demonstraram facilidades de aquisição do vocabulário e algumas dificuldades nos níveis fonético e fonológico, como a distinção entre /z/ e /ʒ/; /s/ e /ʃ/; /l/ e /ʎ/. Quanto ao impacto social, essa ação contribuiu para o ingresso de alguns alunos no mercado de trabalho formal.

**Palavras-chave:** Português língua de acolhimento. Extensão universitária. Migrantes senegaleses.

Brazilian reputation as a land of opportunities has attracted immigrants searching for a better living. It is considerable the number of Senegalese in Rio Grande, RS, creating a demand for the teaching of Portuguese as a host language to immigrants.

---

\* Universidade Federal do Rio Grande, Brasil.

This paper results from reflections on a university extension project to promote the integration of these people in the local culture through Portuguese learning/teaching. This project was also aimed at offering linguistic grounds for social interaction in Portuguese; providing contact with work-related text genres; and improving reading competences in texts addressing work and daily life. Thus, theoretical background from Interactional Sociolinguistics (Gumperz 1982) and Cultural Anthropology (Matta 2001) have been considered here. From the pedagogical point of view, this work was based upon the Task-based Approach (Janowska 2014; Willis 1996) has been chosen to solve specific needs of the group. In general, it was easy for the students to learn new words, but they showed some difficulties on the phonetic and phonological levels, such as distinguishing /z/ from /ʒ/; /s/ from /ʃ/; /l/ from /ʎ/. As to social impact, this project helped some students find formal jobs.

**Keywords:** Portuguese as a host language. University extension project. Senegalese migrants.



## 1. Introdução

Os fluxos migratórios impulsionados pela globalização e a imagem do Brasil no exterior como país de oportunidades contribuíram, no período de vigência deste projeto, entre 2014 e 2015, e em anos anteriores, para aumentar o número de pessoas que se deslocaram para esse país em busca de melhores condições de vida. Segundo o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão interministerial presidido pelo Ministério da Justiça, responsável pela formulação de políticas para refugiados no país e pela integração local desses sujeitos, havia, no Brasil, em outubro de 2014, 7.289 refugiados reconhecidos, de 81 nacionalidades distintas. A grande maioria desses imigrantes concentra-se na região Sudeste, especialmente em São Paulo. No Rio Grande do Sul, embora muitos sigam para as cidades de Bento Gonçalves, Caxias do Sul e Passo Fundo – região serrana e Planalto Médio, respectivamente –, outros deslocam-se para vários municípios do estado, entre eles, a cidade portuária de Rio Grande, com uma população de 197.288 habitantes, de acordo com o último censo, de 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2012), onde é considerável o número de imigrantes oriundos do Senegal, totalizando, à época do projeto, cerca de 200.

Muitos dos imigrantes vêm com destino definido, orientados por amigos ou familiares. Outros, porém, chegam sem muitas perspectivas, com pouca noção do que os espera no Brasil, e, embora tenham a documentação necessária para ingressar no mercado de trabalho, como o cadastro de pessoa física (CPF) e a carteira de trabalho, enfrentam dificuldades para trabalhar por não dominarem o nosso idioma, além de ficarem vulneráveis e expostos a aliciamentos ou explorações de outra natureza. Assim, não conhecer o idioma constitui-se em uma “barreira para a integração e para a inserção na sociedade envolvente”, conforme refere Amado (2011).

Diferentemente do que fez a Comunidade Europeia na década de 1990<sup>1</sup>, quando criou políticas de acolhimento aos imigrantes - dentre elas, o ensino das línguas faladas nos países membros -, o Estado Brasileiro, até 2014, não demonstrava preocupação dessa ordem. O acolhimento, portanto, seja por meio do ensino de nosso idioma, seja por meio de outras ações, ficava prioritariamente a cargo de organizações não governamentais e religiosas.

Dessa forma, a fim de minimizar a situação de vulnerabilidade dos senegaleses, o Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) foi procurado, em 2014, pela Pastoral do Migrante para, em um trabalho conjunto, contribuir para a integração desses sujeitos à comunidade rio-grandina por meio do ensino/aprendizagem de português. A partir disso, foi criado, junto ao já existente Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras (CELE), um projeto de extensão para levar o ensino da língua portuguesa a imigrantes e/ou refugiados com perfil para serem atendidos por uma atividade universitária extensionista, ofertada para a comunidade externa, constituindo-se, nesse caso, em ação de acolhimento.

O projeto iniciou com a oferta de um curso de português, de 40 horas, para atender o grupo de migrantes senegaleses. Inicialmente, buscou-se identificar as necessidades e as características sociais e linguísticas do grupo. Em sua maioria, são trabalhadores que vêm ao Brasil por um período de tempo definido, com a intenção de trabalhar e enviar recursos às famílias que estão no Senegal.

Tendo em vista que o Senegal foi colônia francesa, acreditou-se estar diante de falantes de francês. Encontraram-se, contudo, sujeitos pertencentes ao grupo étnico wolof, que corresponde a cerca de 43,3% da população (Ngom 2010), falantes da língua de mesmo nome, wolof, usada por mais

---

1 A exemplo das políticas de acolhimento dos Estados membros da Comunidade Europeia, Grosso (2010, p. 69) menciona que a Carta Social Europeia de 1996 garante o direito ao ensino da língua em contexto de acolhimento.

de 80% dos senegaleses. Nesse sentido, Ngom (2010) esclarece que, apesar de o Senegal ser considerado um país francófono, mais de 50% da população são considerados não letrados em francês, uma vez que a educação nesse idioma é, na maior parte das vezes, restrita aos moradores das zonas urbanas. Além do francês, outras línguas também são reconhecidas como oficiais no país, quais sejam, o wolof, o fula, o serer, o mandinga, o jola e o soninquê. Há ainda outros grupos étnicos minoritários com suas respectivas línguas (Ngom 2010).

Além do inusitado de trabalhar-se com um grupo de imigração relativamente novo, sem qualquer estudo prévio, à época, sobre aquisição de português brasileiro por falantes do wolof, apresentou-se o desafio de encontrar-se a metodologia adequada, fazendo com que, aula após aula, fossem adaptadas propostas e práticas, a fim de elaborar-se um planejamento apropriado ao grupo que se estava atendendo, de estudantes migrantes com perfis de falantes com necessidades prementes de inserção social. O curso, cujo objetivo geral foi promover a integração e o acolhimento do grupo de senegaleses na cultura local por meio do ensino/aprendizagem do português falado no Brasil, também buscou propiciar aos alunos o contato com gêneros textuais típicos do mundo do trabalho (por exemplo, formulários, cheques, recibos, atestados, carteira de trabalho etc.) e promover a competência de compreensão de textos relacionados ao ambiente de trabalho e ao dia a dia. Dessa experiência, originou-se este artigo, em que são apresentados os textos que orientaram as práticas e as reflexões desenvolvidas ao longo do projeto, a metodologia empregada no planejamento e na condução do curso, a análise e a discussão dos resultados observados, e as considerações finais.

## **2. Referenciais orientadores de práticas e de reflexões**

Tendo em vista a natureza da proposta, destinada a imigrantes e refugiados, formalizada em um curso de português língua de acolhimento para senegaleses, foi necessário pensar em um referencial teórico que não apenas abordasse o ensino de língua estrangeira/adicional, mas que fizesse referência também a questões de natureza cultural e subjetiva específicas dos propósitos dessa ação extensionista. Desse modo, além de utilizarem-se como referência textos sobre o ensino de português como língua estrangeira/adicional, buscaram-se referenciais da situação de língua de acolhimento (Amado 2013; Grosso 2010), da Sociolinguística Interacional

(Gumperz 1982), da Antropologia Cultural (Matta 2001) e da Abordagem Baseada em Tarefas (Janowska 2014; Willis 1996).

Percebeu-se, à época da proposta, que o ensino de português como língua estrangeira/adicional no Brasil, pelas temáticas abordadas nos livros didáticos disponíveis no mercado até o momento, voltava-se prioritariamente a funcionários de grandes empresas, estudantes/intercambistas ou turistas. No que diz respeito ao ensino de português língua de acolhimento, Amado (2013) salienta que há uma grande lacuna de materiais voltados para o ensino de imigrantes que chegam ao Brasil em situação de vulnerabilidade e muitas vezes com poucos recursos financeiros. Atualmente, estão disponíveis, no Brasil, dois materiais didáticos para migrantes: *Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados* (Feitosa, Marra, Fasson, Moreira, Pereira & Amaro 2015) e *Portas Abertas* (Reinoldes, Mandalá & Amado 2017); em 2014, no entanto, estavam disponíveis materiais destinados a estudantes em outro contexto de aprendizagem de língua, diferente do contexto de migração.

Diante de materiais dirigidos a falantes de espanhol e de inglês, como línguas maternas ou línguas adicionais, experimentou-se o desafio do planejamento do curso para estudantes com as peculiaridades sociais e linguísticas observadas por Amado (2013), distintas das dos falantes de línguas para quem os estudos sobre aquisição de português como língua estrangeira/adicional direcionavam-se mais frequentemente. Estava-se, nesse caso, diante de sujeitos vulneráveis, com poucos recursos financeiros, oriundos do continente africano, falantes, em sua maioria, de línguas étnicas ou crioulas.

Apesar de as habilidades linguísticas serem reconhecidas por Amado (2013) como um fator que pode facilitar o aprendizado do português como língua adicional, em vista do repertório linguístico dos estudantes, os desafios foram constantes, pois nem todos os componentes do grupo eram falantes de francês. Alguns deles, além do wolof, dominavam outras línguas étnicas. Diante desse panorama e da falta de professores falantes das línguas maternas dos discentes, foi preciso estabelecer uma rede colaborativa: os docentes deveriam falar francês, para que os alunos falantes do francês atuassem como tradutores, auxiliando os professores nas explicações aos estudantes não francófonos.

No movimento pendular, que caracteriza muitas propostas metodológicas para o ensino de línguas, entre o uso e o conhecimento de gramática, constituiu-se um panorama em que, apesar da situação de imersão, o tempo disponível aos alunos para instrução formal era exíguo. No contexto do

reduzido número de horas semanais de curso e da premente necessidade do público atendido, era preciso aprender sobre sua língua e sua cultura e propor tarefas relacionadas ao seu cotidiano, propiciando a reflexão sobre o uso e o funcionamento de recursos linguísticos do português. Julgou-se, por isso, adequada a abordagem baseada em tarefas, elucidada a partir da leitura de Schoffen, Kunrath, Andrighetti e Santos (2012), especialmente do texto de Andrighetti (2012), no qual se apresentam reflexões sobre o desenvolvimento de um plano na perspectiva da pedagogia de projetos. A autora propõe, para aulas de português como língua adicional, o trabalho que se constitui “de um plano de ação sem passos rígidos e delimitados a serem seguidos ao longo de sua realização” (Andrighetti 2012, p. 72). Salienta a pesquisadora, entretanto, que a perspectiva da pedagogia de projetos não implica deixar de trabalhar-se com elementos que balizem as práticas em sala de aula; diferentemente disso, cabe ao grupo elencar as necessidades de aprendizagem do idioma.

Entre as definições mais conhecidas de tarefa, segundo Janowska (2014), estão as de R. Ellis e J. Willis. Para Ellis (2003 *apud* Janowska 2014, p. 8),

[...] tarefa é um plano de trabalho; é focada no sentido; consiste em resolver um problema de comunicação; implica a utilização da língua em situações reais; implica a implementação de quatro atividades de língua; ativa processos cognitivos; dá lugar a um resultado identificável.

Willis (1996, p. 2) define tarefa como uma atividade em que os aprendizes utilizam a língua alvo em situações comunicativas reais, como resolver um problema, esclarecer uma dúvida, compartilhar ou comparar experiências. A autora refere que começou a desenvolver a abordagem baseada em tarefas na década de 1980, com estudantes com idade a partir de 14 anos, em aulas mono e multilíngues, por sentir-se frustrada com as limitações das abordagens que priorizavam a forma linguística em vez do sentido. Nessa abordagem, os aprendizes iniciam desenvolvendo tarefas comunicativas; depois, refletem sobre a tarefa em si, escrevendo, ouvindo ou lendo materiais relacionados à tarefa; somente ao final, são levados a refletir sobre aspectos linguísticos utilizados naturalmente nos referidos materiais. Ainda na perspectiva acional, Grosso (2010, p. 71) reconhece que a “língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras (...)”.

No âmbito da discussão referente ao lugar da interação, da reflexão linguística, dos aspectos sociais e daqueles subjetivos, no que se refere ao ensino/aprendizagem de línguas, Bezerra (2003, p. 50) aponta

(...) a necessidade de se construir um *framework* de investigação que contemple aspectos cognitivos, afetivos e sociais em conjunto, pois, afinal, a investigação do processo de aquisição de L2 passa, necessariamente, pelo aprendiz – com sua identidade, suas estratégias, expectativas, etc. – e pelo contexto social – com negociações de poder, expectativas culturais, etc. – na tentativa de usar uma L2 para negociar significados.

Na Sociolinguística Interacional, encontram-se elementos para compreenderem-se interações mediadas pelo cruzamento cultural, ou seja, a comunicação entre pessoas de culturas diferentes, a fim de facilitar-se a interação face a face no contexto da sala de aula e preparar o aluno para o convívio social e para a negociação de sentidos em outro idioma. Gumperz (1982) indica que é preciso entender o *status* do público-alvo, considerando-se cultura, classe social, papel social etc. Além disso, em situações de uso da língua e interação social, é preciso enfatizar-se não apenas as questões linguísticas, mas também a diversidade dialetal e os aspectos sociais e culturais referentes ao idioma que está sendo ensinado.

Roberto da Matta (2001, p. 23) contribui para o entendimento de nosso contexto social, por exemplo, indicando que existe “(...) uma divisão clara entre dois espaços sociais fundamentais que dividem a vida social brasileira: o mundo da casa e o mundo da rua” Assim, é importante que se tenha em mente que no Brasil, como em outras culturas, vive-se “numa sociedade onde a casa e a rua são mais do que espaços geográficos. São modos de ler, explicar e falar do mundo”. (*idem*, pp. 28-29). Igualmente importante é o entendimento de como se organiza a vida familiar e de como se dá a divisão de trabalho, entre homens e mulheres, na cultura brasileira. Por exemplo, no Brasil, o ato de cozinhar, salvo em algumas comunidades, pode estar tanto a cargo do homem, quanto da mulher, dependendo da organização familiar; no Senegal, segundo informaram os alunos, quando um homem é surpreendido cozinhando por seus irmãos ou pai, estes o repreendem fortemente, por estar realizando uma tarefa que consideram destinada às mulheres.

Quando se trata de um trabalho envolvendo ações de acolhimento a migrantes, vale lembrar outro aspecto importante da cultura brasileira que merece atenção: a imagem que se tem do brasileiro como um povo aco-

lhedor, receptivo, amistoso. Amado (2011) comenta que as imigrações, de uma forma ou de outra, afetam a identidade do brasileiro. Diz a autora que o “estranhamento com o ‘outro’ que é estrangeiro, mas não é de origem europeia e caucasiana, não é, contudo, recente”. A exemplo disso, há pouco tempo, tornaram-se públicos, noticiados em rede nacional de televisão, casos de violência contra imigrantes senegaleses, por exemplo, em cidades do Rio Grande do Sul, como Santa Maria (Jornal Futura 2015) e Passo Fundo (Jornal da Cidade *on line* 2017).

Na oferta de curso, além dos referenciais previamente apresentados, os quais foram sendo considerados ao longo do projeto, foi selecionado o livro *Novo Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros* (Lima, Rohrmann, Ishihara, Iunes & Bergweiler 2010) como fonte de recursos e de materiais didatizados. Trata-se de uma versão atualizada do *Avenida Brasil*, livro que, durante décadas, foi referência no ensino de português brasileiro para estrangeiros. Nessa nova versão, a fim de aproximá-lo do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, os autores explicam que dividiram o material em três volumes, correspondentes aos níveis A1, A2 e B1+. Segundo eles, o manual é essencialmente comunicativo, mas com aspectos gramaticais organizados e explicitados, a fim de assegurar-se, além da competência comunicativa, a compreensão e o domínio da estrutura da língua. O livro foi planejado, conforme os autores, com o objetivo de oferecer recursos para o desenvolvimento de habilidades de compreensão, fala e escrita, além de, como na versão anterior, apresentar informações sobre o Brasil, os brasileiros e seus costumes, oferecendo material para a reflexão intercultural.

Tendo apresentado os referenciais que orientaram a formulação e implantação do curso, passa-se, na próxima seção, à descrição do desenvolvimento e da execução da proposta.

### **3. Metodologia: desenvolvimento e execução da proposta**

Conforme descrito anteriormente, a ação de acolhimento a partir da qual ora se reflete voltou-se para um grupo de migrantes senegaleses, trabalhadores, falantes da língua wolof e com nível básico de instrução em sua língua materna, o qual, na falta de informações na documentação da Pastoral, se supõe, a partir de Ngom (2010), ser correspondente ao primeiro nível da escola corânica. O grupo era constituído também por alguns bilíngues, dominando wolof e francês, ou multilíngues,

conhecendo também o inglês. A diferença de escolarização (a aprendizagem da língua francesa depende da inscrição e da frequência em escolas francesas, passo posterior à frequência nas escolas corânicas, para a população muçulmana), expressa também na heterogeneidade linguística do grupo, evidenciou a necessidade de trabalhar-se com o ensino do idioma para propósitos não acadêmicos, voltado para o uso da língua em situações comunicativas do cotidiano e do mundo do trabalho.

Considerando-se tal necessidade, estabeleceu-se um projeto que pudesse promover a integração social e cultural desses imigrantes/trabalhadores, permitindo-lhes interagir em língua portuguesa, especialmente em sua rotina de trabalho, no comércio informal ou em empresas de beneficiamento de pescados. Para tanto, inicialmente estruturou-se um curso de 40 horas, ministrado entre outubro e dezembro de 2014, orientado pela Abordagem Baseada em Tarefas (Willis 1996; Janowska 2014) e pelo livro *Novo Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros* (Lima et al. 2010), em que se buscaram exercícios e materiais didatizados, não na lógica de organização do material, mas de acordo com as necessidades emergentes na execução das tarefas propostas aos estudantes.

Ao longo das aulas, foram contemplados os conteúdos básicos necessários para a interação em língua portuguesa, a partir da necessidade dos alunos, do que era identificado no diálogo com eles, em que eram explicitados seu estilo de vida e as possibilidades de interação social, e por meio de observações do desempenho linguístico que apresentavam nas tarefas desenvolvidas em aula. Foram trabalhadas estruturas de autoapresentação e apresentação do outro (nome, origem/país, nacionalidade, idade, profissão, língua); descrição de pessoas; descrição de hábitos alimentares; narração de rotinas; descrição de ações do cotidiano; solicitação de informações; e simulação de situações de compras. Os recursos linguísticos necessários para tanto foram pronomes pessoais, substantivos, numerais, adjetivos, expressões idiomáticas, pronomes interrogativos, itens funcionais – como preposições e conjunções –, além das informações morfossintáticas de modo, tempo, número e pessoa, para verbos, e de gênero e número para artigos, pronomes, substantivos e adjetivos. No estudo dos verbos, a tendência foi embasar o trabalho nas necessidades encontradas no desenvolvimento das tarefas, conforme ações e afazeres do dia a dia.

O vocabulário priorizado nas tarefas desenvolvidas referia-se a ações e espaços de convívio cotidiano, à vida familiar, ao trabalho, ao Brasil e ao país de origem dos estudantes. Teve-se sempre a preocupação de esclarecer sobre as diversidades culturais e linguísticas do Brasil, em parte devido

à mobilidade de alguns integrantes do grupo, que, dependendo das condições de trabalho, migravam de um estado para outro. Explicava-se, por isso, que, no Rio Grande do Sul, o pronome “tu” é utilizado em situações de proximidade com o interlocutor, mas que, em outras partes do Brasil, o uso de “você” pode ser priorizado. Como os discentes assistiam assiduamente a telenovelas brasileiras, aproveitavam-se as falas das personagens para mostrar-se o amplo uso de “você”, contrastando com o uso restrito do “tu”. Essas observações, que concernem à escolha dos pronomes pessoais, encontram respaldo na análise de Maia (2012), referente à expressão de segunda pessoa na fala carioca.

Os dados a partir dos quais são tecidas as reflexões sobre essa prática extensionista foram coletados ao longo dos encontros. A facilidade em adquirir o vocabulário e a dificuldade em relação à pronúncia de fricativas alveopalatais e da lateral palatal foram registradas por meio de anotações referentes ao desempenho linguístico dos alunos em aula. Informações sobre o impacto social trazido aos estudantes e à comunidade rio-grandina, igualmente, eram obtidas a partir do diálogo com os estudantes e dos relatos que traziam sobre suas vidas na cidade e seus novos postos de emprego, conquistados devido ao aprimoramento das competências comunicativas em língua portuguesa necessárias para exercê-los.

Ao final das 40 horas, percebendo o interesse dos alunos em continuar estudando o idioma, foi elaborado um novo módulo, também de 40 horas, que iniciou em março de 2015. Nesse segundo módulo, foram aprofundados os pontos já trabalhados, além de terem sido contemplados aspectos culturais brasileiros – história, geografia, gastronomia, música etc. –, selecionados de acordo com o perfil e as necessidades de interação do grupo. Os encontros foram de duas horas e aconteciam duas vezes por semana. Ao final do ciclo de dois módulos, foram totalizadas 80 horas de ensino formal de língua portuguesa, com o objetivo de promover a integração de senegaleses na comunidade local.

Os exercícios oferecidos pelo *Novo Avenida Brasil 1* nem sempre serviam aos propósitos das aulas, por isso, muitas vezes, elaborava-se o próprio material, a fim de possibilitar-se uma aproximação à realidade dos alunos. Um exemplo de tarefa é o preenchimento de um formulário com informações pessoais. O vocabulário empregado na atividade incluía nome, idade, endereço, local de trabalho, estado civil, informação sobre a sua família e o país de residência; e organização da vida cotidiana envolvendo horários: hora de acordar, de trabalhar, de jantar e de repousar.

O preenchimento do formulário também funcionava como nívelamento para avaliar competência de leitura e de produção de texto escrito nesse gênero – previsto no nível elementar do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas –, com o qual os estudantes já tinham algum contato, ao fornecerem informações à Pastoral, ao registrarem-se e informarem a organização de seu cotidiano. Ainda sobre a organização da vida cotidiana, materiais de aula, ora revisitados, envolvem tarefas em que são necessárias a descrição da rotina, a indicação e a coleta de informações de horários e estruturas de polidez para consulta e solicitação de esclarecimentos sobre horários de funcionamento de espaços públicos.

Nas anotações dos professores, há exemplos de expressões em wolof, revelando o movimento em direção à cultura e à língua dos estudantes, para o desenvolvimento de competências relacionadas à apresentação pessoal. Há também, em wolof (mas escrito com alfabeto latino), pronomes pessoais e expressões como “sim”, “não” e “obrigado”. Na descrição de pessoas e de hábitos cotidianos, foram trabalhados verbos de ligação, como “ser” e “estar”, além de verbos de ação. Tais atitudes linguísticas e pedagógicas evidenciam que se recorreu a análises contrastivas com o português, o francês e o wolof.

No âmbito do propósito de descrição de lugares, pessoas e ações, foram estudados períodos simples com constituintes em ordem não marcada, preposições para referência ao espaço e vocabulário relacionado a espaços da cidade. Com o propósito de descrever estados de saúde, foram estudadas as partes do corpo humano.

Uma vez descrito o desenvolvimento da proposta, passa-se, na próxima seção, à análise e à reflexão a partir das práticas apresentadas.

#### **4. Análise de práticas e reflexões**

Os resultados aqui discutidos referem-se às observações feitas durante o primeiro módulo do curso, desenvolvido entre outubro e dezembro de 2014.

Causou-nos surpresa a facilidade dos aprendizes em adquirir o vocabulário da língua portuguesa, mesmo com a pouca transparência entre o português e o wolof, o que dificultaria aos alunos fazerem transferências de sua língua materna para o português. A semelhança entre línguas pode ajudar na aquisição da língua estrangeira, mas também pode impor obstáculos ao processo. Estudos como o de Contreras (1998) indicam que tal semelhança,

como no caso do português e do espanhol, ajudam em estágios iniciais de aquisição, mas podem trazer dificuldades em estágios avançados. Capilla (2010, p. 1), ao pesquisar o efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas, refere que “as interferências e a fossilização aparecem como problemas centrais, com mais peso do que outros fenômenos linguísticos como a supergeneralização ou a aplicação incompleta de padrões da LE”. Nesse mesmo sentido, continua a autora explicando que “a proximidade entre as línguas começa então a aparecer como uma desvantagem que parece aumentar as interferências da língua materna (LM), se comparada à situação de línguas distantes” (*ibidem*). É possível que a facilidade referente ao vocabulário relacione-se, entre outros motivos (como a contextualização do léxico explorado), à distância entre a língua materna dos estudantes e o português nas variedades faladas em Rio Grande.

Além disso, o fato de os estudantes estarem em situação de imersão, convivendo com falantes nativos no ambiente de trabalho e em demais situações do dia a dia, faz com que o uso do idioma estrangeiro torne-se uma necessidade fora da sala de aula, o que pode facilitar o aprendizado de novas palavras, seu uso e os aspectos morfossintáticos a elas relacionados. É importante também considerar as estratégias mobilizadas por aprendizes bilíngues e multilíngues, as quais podem contribuir bastante para a aquisição do vocabulário e de regularidades da língua em aquisição. Apesar das habilidades observadas em relação ao vocabulário, foram percebidas dificuldades relacionadas à pronúncia de algumas consoantes. Não foram encaminhadas, nos módulos ofertados, atividades para o desenvolvimento de consciência fonológica. Apesar disso, percebe-se como muito relevante a abordagem de aspectos fonético-fonológicos para que o aprendiz compreenda e produza com adequação segmentos da língua em aquisição e para que perceba os processos fonológicos que ocorrem nessa língua. A partir de reflexões sobre o que foi realizado na ação de extensão, percebem-se alguns aspectos fonético-fonológicos do wolof que explicam alguns obstáculos enfrentados pelos aprendizes.

Observou-se dificuldade dos estudantes em relação à pronúncia de fricativas alveopalatais e de lateral palatal. Em relação às fricativas alveopalatais, a estratégia de reparo apresentada tendia à realização dessas consoantes como alveolares. Assim, palavras como “gelo”, “janela”, “jogo”, em vez de serem pronunciadas com [ʒ], eram expressas com [z] (“zelo”, “zanela”, “zogo”). E palavras como “chave”, “chinelos”, “cheiros”, eram pronunciadas com [s] (“save”, “sinelo”, “seiro”). Houve produção alveolar também para a lateral palatal, com a pronúncia de [l] em vez de [ʎ].

Ngom (2010), em seu estudo sobre a capilaridade, no Senegal, da escrita wolofal – modalidade escrita do wolof cujo sistema de base é o árabe –, apresenta os inventários de consoantes e vogais do wolof, cujo sistema é constituído por consoantes simples, complexas e geminadas. Ka (1989) analisa essas consoantes como segmentos de uma posição esquelética (as simples e as complexas) e de duas posições esqueléticas (as geminadas), o que determina a constituição de sílabas nessa língua: consoantes simples e complexas podem iniciar sílaba, em constituinte não ramificado, e geminadas distribuem-se entre duas sílabas. No inventário de consoantes simples, há, conforme Grenoble, Martinović e Baglini (2015) e Ngom (2010), oclusivas, nasais, fricativas, laterais e vibrantes, além de glides, africadas e oclusivas pré-nasalizadas (as duas últimas consideradas por Clements e Hume (1995) como consoantes complexas, por seus contornos de modo de articulação). No Quadro 1, está apresentado, a partir de Grenoble, Martinović e Baglini (2015), o quadro de consoantes simples do wolof.

Quadro 1. Inventário fonêmico de consoantes simples do wolof  
Fonte: Grenoble, Martinović e Baglini (2015, p. 115)

	Labial	Alveolar	Palatal	Velar	uvular	Glotal
Oclusivas	p b	t d	c j	k g	Q	ʔ
Fricativas	f	s		x	(χ)	(h)
Nasais		n				
Pré-nasalizadas	mb	nd	nj	ng		
Glides		j		w		
Líquidas	l, r					
Africadas					qχ	

Conforme se vê no Quadro 1, não há, no inventário de consoantes do wolof, nem fricativas vozeadas nem fricativas alveopalatais. Essas são diferenças, em relação ao português, concernentes a duas propriedades: de estado da glote e de ponto de articulação para as fricativas. Marin (2010) apresenta um inventário fonêmico consonantal semelhante àquele apresentado por Grenoble, Martinović e Baglini (2015). Diferentemente, a autora lista nasais e oclusivas de outros pontos de articulação, além daqueles lista-

dos por Grenoble *et al.* (2015), e exclui do inventário de consoantes simples as consoantes pré-nasalizadas, por serem as únicas sem correlatas geminadas. Essa interpretação, conforme veremos, contrapõe-se também à proposta de Ka (1989).

A análise de Ka (1989), dos padrões silábicos do wolof, permite que se pense em semelhanças relativas aos constituintes silábicos: o núcleo é um constituinte obrigatório e sempre será preenchido por uma vogal, breve ou longa. Em relação aos constituintes marginais, ataque e coda, constituintes pré-vocálico e pós-vocálico, respectivamente, são preenchidos por consoantes. São opcionais as codas, mas obrigatórios os ataques. Embora, como constituinte de margem, a coda seja opcional, a obrigatoriedade dos ataques é um elemento de diferença na comparação entre sílabas do português e do wolof. Outro elemento de distanciamento entre as duas línguas no que se refere à estrutura da sílaba é a condição de ataque: os ataques, em wolof, são constituídos por consoantes simples ou por oclusivas pré-nasalizadas (Ka 1989), ocupando uma posição esquelética. Não ocorrem, por isso, ataques complexos com grupos de oclusivas e líquidas, comuns em português, por exemplo, em palavras como “trabalho”, “prato”, “criança”, “planta” e “atlas”.

Ainda a respeito dos inventários fonêmicos do português em suas variedades brasileiras e do wolof, deve-se considerar a diferença no status fonológico de vogais breves e longas e de consoantes simples e geminadas. É preciso também considerar-se a alternância na constituição dessas vogais e consoantes em processos que se aplicam à sílaba, mas que são sensíveis também a informações morfológicas, conforme aponta Marin (2010, pp. 90-91). Segundo a pesquisadora, consoantes não vozeadas simples são neutralizadas quando em coda, na adição de sufixos. Como exemplo, pode-se ver no verbo *up* ‘fechar’, a alternância da oclusiva bilabial não vozeada em oclusiva bilabial vozeada, na derivação morfológica pela adição do sufixo “-i”, como em *ubi* ‘ir e fechar’. Ainda que haja alternância também entre oclusivas bilabiais e fricativas labiodentais, não se encontrou, nos estudos considerados, alternância em fricativa alveolar vozeada. Nos exemplos “zelo”, “zanela” e “zogo”, em lugar de “gelo”, “janela” e “jogo”, a fricativa alveolar vozeada não parece ser do wolof, mas do francês, língua cujos traços, conforme Grenoble, Martinović e Baglini (2015) podem emergir no wolof urbano de Dacar devido ao contato linguístico.

Do ponto de vista cultural, conforme narrativas dos alunos, em relação à alimentação, por exemplo, a cozinha é restrita à atuação das mulheres. Quando questionados sobre como, então, cozinhavam em seus alojamentos no Brasil, os estudantes respondiam que, nesse contexto, era-lhes per-

mitido, pois não havia mulheres disponíveis para realizar a tarefa. Ainda de acordo com os discentes, a base do alimento, no Senegal, é arroz ou cuscuz com uma mistura de peixe, frango, cabrito ou gado, nunca carne suína, por questões religiosas. A preparação é muito demorada e feita em grande quantidade, pois as famílias normalmente são muito numerosas. O alimento, normalmente, é consumido em pratos coletivos.

Ao interagir com senegaleses, está-se diante de modos de ver a estrutura casa-família-divisão de trabalho como divergente do jeito brasileiro e marcada por juízos de valor muito característicos. Ao relatarmos como é a casa (divisão em cômodos, por exemplo) e a família (composição e funções), pode-se perceber a imposição de um sistema grupal, pois, para eles, o discurso é de todos e nunca individual. Essa marca da coletividade é dominante; fala-se preferencialmente do grupo e muito pouco do foro íntimo de cada indivíduo. Observa-se a proeminência do “nós” em relação ao “eu”, o que parece contrastar com a visão ocidental. Ainda, o falar das coisas da casa e da família constituiu-se em uma ponte de acesso à cultura de origem do grupo, fazendo com que os sujeitos se expressassem, promovendo o uso da língua portuguesa. Foi possível perceber que lhes era prazeroso falar de seu mundo.

A religião é mais um ponto marcante de distinção entre Brasil e Senegal. Ao passo que o Brasil, pelo menos oficialmente, é considerado um país católico, no Senegal, a grande maioria da população é muçulmana. Conforme dados apresentados por Ngom (2010, p. 3), 94% dos senegaleses são muçulmanos, 5% são católicos e 1% segue as religiões tribais. O fato de os imigrantes serem praticamente todos muçulmanos, entretanto, não impede que recebam assistência da Pastoral do Migrante, organismo da Igreja Católica a serviço das pessoas que migram.

Observam-se ainda outros resultados que ultrapassam o âmbito linguístico e o cultural, dentre os quais, os impactos trazidos à sociedade em geral, em tempos de pleno emprego, quando faltavam trabalhadores em determinados setores. Vários alunos, com o aprimoramento de sua capacidade comunicativa em língua portuguesa, conseguiram melhorar as suas condições de trabalho. Com isso, esses sujeitos deixaram o mercado informal, onde exerciam a função de vendedores ambulantes, e passaram a trabalhar em empresas do setor pesqueiro, da construção civil e em postos de gasolina. Mesmo que o ingresso no mercado de trabalho seja um ponto positivo deste projeto de extensão que deu origem às reflexões aqui apresentadas, não se pode esquecer que, diante de uma ação de acolhimento, é preciso também dar voz ao outro que chega e não apenas vê-lo como uma

peça a mais no mercado. Nesse sentido, vale citar a afirmação de Jardim (2007, p. 9):

Um viés bastante utilitarista tem predominado nos debates sobre as imigrações contemporâneas. Ao considerar, prioritariamente, o potencial de “atração” de mão-de-obra, gradativamente, os imigrantes são destituídos de seu protagonismo, de sua capacidade de escolha, de suas estratégias e experiências acumuladas frente aos diversos agentes do poder público.

O fim de uma ação de acolhimento relacionada ao ensino/aprendizagem do idioma local extrapola o uso desse idioma visando à colocação de um imigrante no mercado de trabalho, como uma peça a mais de uma engrenagem. Mais do que ensinar a língua, entende-se que essas ações devem buscar fortalecer o outro que chega, municiando-o de ferramentas que lhe permitam o acesso a direitos e empoderando-o, na medida do possível, por meio do discurso, a fim de que saiba lidar com situações adversas, tais como, o racismo, a xenofobia e outros tipos de discriminação. Isso também é um desafio que vai muito além do linguístico, encontrando eco nas palavras de Grosso (2010, p. 71), ao referir que, “orientada para a ação, a língua de acolhimento tem 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”.

## 5. Considerações finais

Pode-se dizer que o trabalho com o ensino de português língua de acolhimento proporciona oportunidades de pesquisa, de formação profissional e de desenvolvimento pessoal. A situação social que trouxe ao Brasil os imigrantes que participaram do curso – a busca por trabalho e por melhores condições de vida, já que seus países se encontram em dificuldades econômicas, sociais e políticas – proporcionou ao grupo de professores o contato direto e semanal com outros modos de ver e de entender o mundo, com formas de pensar e agir bastante diversas das brasileiras. Com o objetivo de oferecer ferramentas e oportunidades para a aquisição da língua portuguesa em suas variedades faladas no Brasil, encontraram-se desafios culturais e linguísticos. Foram desenvolvidas algumas estratégias por parte dos proponentes e dos ministrantes do curso, mas há ainda um grande espaço para discussão e aprimoramentos, por exemplo, o desenvolvimento de atividades de consciência fonológica para possibilitar a compreensão e a

manipulação de elementos fonético-fonológicos da língua em aquisição, em contraste com elementos fonético-fonológicos do wolof, e o desenvolvimento de mais tarefas de interação em diferentes domínios e contextos, com diferentes interlocutores e diferentes propósitos.

Além dos benefícios aos imigrantes, cabe ressaltar a importância do português língua de acolhimento como campo de investigação de profissionais de Letras. Tem-se em perspectiva a constituição de mais um espaço de pesquisa, de formação inicial e continuada e de atuação para professores de línguas adicionais.

## Referências

- Amado, R. S. (2011). Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. *Revista da SIPLA*, 2(1), pp. 0-0. Disponível em: <[http://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=173:portugues-comosegunda-lingua-para-comunidadesde-trabalhadores-transplantados&catid=57:edicao2&Itemid=92](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=173:portugues-comosegunda-lingua-para-comunidadesde-trabalhadores-transplantados&catid=57:edicao2&Itemid=92)>. Acedido em: 28 abril 2014.
- Andrighetti, G. H. (2012). Reflexão sobre o ensino de português para falantes de outras línguas através da pedagogia de projetos. In J. Schoffen *et al.* (Eds.), *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente* (pp. 71-90). Porto Alegre, Brasil: Bem Brasil.
- Bezerra, I. C. R. M. (2003). Aquisição de segunda língua de uma perspectiva linguística a uma perspectiva social. *Soletras*, 5(6), 31-53.
- Capilla, M. C. C. (2010). O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas. *Revista Intercâmbio dos Congressos de Humanidades XII*, 3(1), 1-12. Disponível em: <[https://www.academia.edu/1575732/O\\_EFEITO\\_DA\\_L%C3%8DNGUA\\_MATERNA\\_NA\\_AQUISI%C3%87%C3%83O\\_DE\\_L%C3%8DNGUAS\\_PR%C3%93XIMAS](https://www.academia.edu/1575732/O_EFEITO_DA_L%C3%8DNGUA_MATERNA_NA_AQUISI%C3%87%C3%83O_DE_L%C3%8DNGUAS_PR%C3%93XIMAS)>. Acedido em: 10 fev. 2018.
- Clements, N. & Hume, E. (1995). The internal organization of speech sounds. In J. Goldsmith (Ed.), *Handbook of phonological theory* (pp. 245-306). Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- Contreras, M. (1998). *As armadilhas que podem ser oferecidas pela proximidade dos idiomas - A interlíngua oferecida como insumo nas aulas de Língua Espanhola como LE* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Pelotas).
- Feitosa, J., Marra, J., Fasson, K., Moreira, N., Pereira, R. & Amaro, T. (2015). *Pode Entrar*. Disponível em: <[http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode\\_Entrar\\_ACNUR-2015.pdf](http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode_Entrar_ACNUR-2015.pdf)>. Acedido em: 12 set. 2018.

- Grenoble, L. A., Martinović, M. & Baglini, R. (2015). Verbal gestures in Wolof. In R., Kramer, E. C. Zsiga, & U. T. Boyer (Eds.), *Selected Proceedings of the 44th Annual Conference on African Linguistics* (pp. 110-121). Somerville, Estados Unidos da América: Cascadilla Press.
- Grosso, M. J. R. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61-77.
- Gumperz, J. J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012). *Censo demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/rio-grande/panorama>>. Acedido em: 12 set. 2018.
- Janowska, I. (2014). Tarefa: Um conceito-chave da perspectiva acional. (Trad.) E. Nadalin & J. C. Moreira. *Revista X*, 0.214(2). Dossiê Especial – Didática sem Fronteiras.
- Jardim, D. F. (2007). *Cartografias da imigração: Interculturalidade e políticas públicas*. Porto Alegre, Brasil: Editora da UFRGS.
- Jornal da Cidade *On Line* (2017). *Senegaleses têm seus produtos apreendidos são agredidos e presos por fiscais e PMs em Passo Fundo/RS*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wPWN7NVpNYY>>. Acedido em: 13 set. 2018.
- Jornal Futura (2015). *Senegaleses e haitianos encontram dificuldades no Brasil*.
- Ka, O. (1989). Wolof syllable structure: Evidence from a secret code. *Eastern States Conference on Linguistics (ESCOL'88)*, 5(1), 261-274.
- Lima, E. O. O. F., Rohrmann, L., Ishihara, T., Iunes, S. A. & Bergweiler, C. G. (2010). *Nova Avenida Brasil 1: Curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo, Brasil: EPU.
- Maia, V. S. (2012). *“Tu vai para onde?... Você vai para onde?”: manifestações da segunda pessoa na fala carioca* (Dissertação de mestrado, UFRJ/FL).
- Marin, S. (2010). Wolof consonant alternation: The case of continuancy. *Working Papers of the Linguistics Circle*, 20(1), 89-98.
- Matta, R. (2001). *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro, Brasil: Rocco.
- Ngom, F. (2010). Ajami scripts in the Senegalese speech community. *Journal of Arabic and Islamic Studies*, 10(1), 1-23. Disponível em: <<https://www.journals.uio.no/index.php/JAIS/article/view/4599/4043>>. Acedido em: 20 jun. 2018.
- Reinoldes, M., Mandalá, P. & Amado, R. (2017). *Portas Abertas: português para imigrantes*. São Paulo, Brasil: USP.
- Schoffen, J., Kunrath, S., Andrighetti, G., Santos, L. (2012). *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre, Brasil: Bem Brasil.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. In J. Willis & D. Willis (Eds.). *Challenge and change in language teaching*. Oxford, Inglaterra: Macmillan Heinemann. Disponível em: <<https://www.academia>

[edu/30503745/A\\_flexible\\_framework\\_for\\_task-based\\_learning\\_An\\_overview\\_of\\_a\\_task-based\\_framework\\_for\\_language\\_teaching](https://doi.org/10.1016/j.educ.2018.03.005)>. Acedido em: 16 mar. 2018.

[recebido em 15 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 06 de janeiro de 2019]

