

PIETRA DA ROS
VÍTOR MACEDO
LOVANI VOLMER
LAURA RIBERO-RUEDA

Universidade Feevale
pietradaros@icloud.com
vitor.macedo_@hotmail.com
lovaniv@feevale.br
laurarueda@feevale.br

A língua como resistência e emancipação: CEDUCA DH

LANGUAGE AS RESISTANCE AND EMANCIPATION: CEDUCA DH

ABSTRACT

In the past two decades, Brazil has experienced an intense process of emigration and immigration driven by various reasons. Among the demands arising from this migratory process, there is concern regarding the guarantees of rights and duties established in the Universal Declaration of Human Rights for these migrants. Considering language as an essential element to mediation between individual and culture, proficiency is a key factor for the social insertion of immigrant subjects in the place where they live, because it is from communication that individual identities are exposed and rights and duties are claimed and fulfilled. In this perspective, this study considers experiences carried out in a university community education project for refugees and immigrants to discuss the importance of Portuguese and art as allies in the promotion of reception, expression, and resistance of the subjects, also contributing to a more equitable and fair society. The experiences reveal that the teaching-learning environment contributed to the development of emancipation and, therefore, the resistance of the participants, in addition to having helped in the search for self-expression in the new language.

Keywords: Migration; host language; community education experiences; Human Rights

RESUMEN

En las últimas dos décadas, Brasil ha experimentado un proceso intenso de emigración e inmigración que ocurre por una variedad de razones. Entre las demandas que surgen de este proceso migratorio, se cita la preocupación en lo que concierne a las garantías de derechos y deberes establecidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos para estos migrantes. Al considerar el lenguaje como un elemento esencial en la mediación entre individuo y cultura, la competencia es un factor clave para la inserción social de los sujetos inmigrantes en el lugar que habitan, porque es a partir de la comunicación que las identidades individuales son expuestas y derechos y deberes son reivindicados. En esa perspectiva, este estudio considera vivencias realizadas en un proyecto universitario de innovación docente que atiende a refugiados e inmigrantes para discutir sobre la importancia del portugués y del arte como aliados en la promoción de acogida, expresión y resistencia de los sujetos, contribuyendo, también, para una sociedad más ecuánime y justa. Las experiencias revelan que el entorno de enseñanza-aprendizaje contribuyó al desarrollo de la emancipación y, así, de la resistencia de los participantes, además de haber auxiliado en la búsqueda de la autoexpresión en el nuevo idioma.

Palabras clave: Migración; lengua de acogida; experiencias de innovación docente; Derechos Humanos

1 INTRODUÇÃO

As imigrações contemporâneas com destino ao Brasil são motivadas por diversas razões. Se há pessoas que vêm por motivos de trabalho ou casamento, há aquelas que migram por guerras, desastres naturais e dificuldades socioeconômicas no país de origem. Seja como for, é raro que se veja pessoas que tiveram contato com o português brasileiro antes de chegarem ao país. Os resultados disso são diversos: são pessoas que, em maior ou menor grau, despediram-se do que construíram em seus países natais, de muitas pessoas que amavam e do que conheciam como cotidiano, adentrando um novo ambiente, que pode divergir em cultura, leis e costumes se comparados às experiências anteriores dos migrantes.

A necessidade que daí surge é de aprendizado da língua, inicialmente, que contempla outras mais, pois contribui para novas oportunidades em variados âmbitos da vida, para o conhecimento de direitos e deveres legais no novo espaço e, especialmente, para que desenvolvam a expressão identitária e resistam às intempéries que podem acontecer. Conforme o dicionário Oxford (Simpson, 2017), resistir é sinônimo de conservar-se firme, não sucumbir. O dever de ser acolhimento e promover a resistência de migrantes foi abraçado pelo Projeto Centro de Educação e Direitos Humanos - CEDUCA DH e de seu antecessor, O mundo em NH, criados na Universidade XXX¹ e responsáveis por promover atividades com refugiados e migrantes que vivem na região do Vale do Sinos, no estado de Rio Grande do Sul, no Brasil, desde 2016.

Nesse contexto, este estudo busca discutir, a partir de vivências nesse projeto de extensão universitária² para migrantes e refugiados e da escuta dos seus beneficiados, a importância do português como língua de acolhimento e para a emancipação dos sujeitos, na busca por uma sociedade mais equânime e empática.

2 CONTEXTUALIZANDO

No ano de 2014, chegavam à cidade de Novo Hamburgo, no estado do Rio Grande do Sul, no sul do Brasil, migrantes de contextos diferentes das migrações históricas do município; a maioria das pessoas vinham de países como Senegal e Haiti. Quando chegavam à cidade, buscavam auxílio na prefeitura, entretanto existiam barreiras linguísticas que atrapalhavam e, muitas vezes, impediam a comunicação. Para dar conta dessa demanda, o poder público do município contatou a Universidade XXX, que prontamente aceitou o desafio. Assim, na perspectiva de que aquele que dialoga dirige-se a alguém para trocar algo com ele (Freire, 1987), foi proposto o Projeto de Extensão “O mundo em NH: refugiados e migrantes — uma questão de Direitos Humanos”, cujas demandas advieram dos próprios migrantes. Para Freire (1980, p. 82),

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Nesse contexto, em 2016, iniciaram as atividades do Projeto, buscando a promoção de uma cultura de paz e tolerância, já que, como defende o educador brasileiro,

a prática de discriminar emburrece as pessoas, além de embrutecê-las [...], a discriminação fere a democracia, que tem como um de seus sine qua, a tolerância, virtude que nos ensina a conviver com o diferente, a aprender com ele [...] a tolerância é o dever de todos, nas nossas relações com os outros, dever de respeitar o direito de todos de ser diferentes [...] (Freire, 1994, p. 235).

Nas dependências da Universidade, passaram a ser oferecidas, semanalmente, para os migrantes da região do Vale do Sinos, oficinas de Língua Portuguesa e, quinzenalmente, oficinas de Direito, Psicologia, Realidade Brasileira e Criatividade. Em 2020, “O Mundo em NH”, que era um Projeto de Extensão Universitária, passou a formar parte do atual Projeto Integrado³ “Centro de Educação em Direitos Humanos – CEDUCA DH”.

Desde o nascimento desta iniciativa, já participaram regularmente das atividades em torno de uma centena de migrantes e refugiados que moram na região. São crianças, homens e mulheres, entre 10 e 50 anos, de diferentes nacionalidades – Senegal, Haiti, Colômbia, Venezuela, Filipinas, Palestina, Suécia, Argentina —, falantes de diferentes línguas, a maioria bilíngue ou multilíngue, com culturas, vivências e experiências particulares, com diversos níveis de escolaridade, mas, ao mesmo tempo, com um objetivo em comum: aprender e/ou aperfeiçoar a sua competência linguística no idioma oficial do país que os acolheu, o português.

Em pesquisa realizada com os beneficiados participantes do Projeto, 100% deles afirmaram que conhecer a língua é importante para se inserir na sociedade e “para poder viver a vida de forma plena no Brasil”, conforme a fala de um dos entrevistados (Da Ros & Volmer, 2021). O relato de uma migrante palestina, beneficiada pelo Projeto, também vai ao encontro dessa premissa: a mulher afirma que se sentiu fortemente deslocada da sociedade brasileira nos dois primeiros anos de residência no país, e a justificativa do sentimento estava no fato de que não podia se comunicar. Sem comunicação, alegou que tarefas simples, como levar os filhos ao hospital ou ir ao mercado, tornavam-se difíceis e, por isso, ao olhar para trás, afirma ter a sensação de que inexistia naquele período. Uma imigrante colombiana foi ao encontro desse pensamento ao relatar que a sensação que tivera ao chegar ao país, era o sentimento de ser uma agente passiva, sem poder exercer interação, uma vez que não se comunicava. Ela afirma que, conforme sua proficiência em português aumentou, passou a se sentir mais confiante e, aos poucos, foi se integrando socialmente.

Em uma perspectiva bakhtiniana, a palavra falada reflete um aglomerado de fatores que constituem o indivíduo, que se forma pela interação com os demais (Bakhtin, 1999). A intenção das oficinas é, também, promover um ambiente dialógico que corrobora para o desenvolvimento das individualidades próprias a partir da alteridade, ampliando as competências linguísticas necessárias para que haja a exposição de si em uma nova língua.

Nessa perspectiva, cada vivência que os imigrantes trazem consigo agrega nas trocas do grupo. Muitos beneficiados do Projeto tiveram a experiência de residir em outros países e, por isso, viveram outros tipos de contato linguístico, tendo conhecimento de mais culturas. Um homem senegalês, por exemplo, viveu por um curto período de tempo na Argentina antes de chegar ao Brasil, e afirma que ter tido contato com o espanhol agregou em muitos aspectos o processo de aprendizagem do português. Além das experiências com outras línguas adicionais por imersão, muitos beneficiados tinham outras proficiências ainda em seus países de origem. Imigrantes oriundos de nações africanas frequentemente dominam não apenas o inglês e o francês, mas também várias línguas crioulas. Esse fenômeno foi observado igualmente entre os falantes provenientes de outros países, como as participantes das Filipinas e da Palestina, que, além de sua língua materna, são fluentes no inglês.

É, pois, nesse ambiente multicultural que ocorrem as oficinas do Projeto. Considera-se, para tanto, que culturas são experiências vividas, que são ensinadas e passadas de pessoas para pessoas, ou seja, pensa-se o Outro a partir do princípio de alteridade. Como Jorge Bondia Larrosa (2011) coloca, considera-se em um sentido em que o Outro é um radical em relação a mim, ou seja, ele impõe diferenças. Esse Outro não é como outro eu, em verdade, ele é completamente externo a mim. Então, aqui se pensa o Outro em um sentido de diversidade e com o intuito de horizontalizar as interações nos campos culturais, por meio de propostas acolhedoras. Além disso, só se toma consciência de si quando acontece a interação com o Outro e as suas reverberações culturais, uma vez que as experiências dele, ao atravessarem as concepções e noções do eu, refletem as interações, como um espelho. Então, no mesmo sentido, ela também é subjetiva, contaminando o próximo e deixando algo a ser digerido, transformado, porque transforma a ideia do que me constitui (Larrosa, 2011).

Nesse contexto e conforme a concepção freireana, todos ensinam e todos aprendem:

Creio poder afirmar [...] que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (Freire, 2015, p. 68).

Pensando nisso, optou-se por não utilizar materiais didáticos pré-prontos durante as aulas, como livros ou apostilas; as atividades são organizadas com base no perfil do grupo, a fim de respeitar suas necessidades e interesses. Essa metodologia tem se mostrado eficaz, uma vez que foi perceptível um avanço gradual em relação aos conhecimentos dos alunos sobre questões específicas da língua.

No caso do Projeto, o português é mais do que a possibilidade de comunicação, uma vez que as oficinas também exercem a função de acolhimento. Isto é: atende pessoas de diversas religiões, idades e países que estão aprendendo sobre a língua e a cultura longe do lugar onde cresceram e de muitas pessoas que amam. O português como língua de acolhimento (PLAC) trata de compreender o ensino de língua como um espaço que se utiliza de meios e materiais diferentes, lúdicos e pensados para os estudantes, de forma que o processo de imigração seja agradável e repleto de aprendizagens. Além disso, o ensino de português contribui não sendo apenas a língua pela língua, mas como uma porta para oportunidades pessoais, acadêmicas e de trabalho, também corroborando para o entendimento do próprio indivíduo no novo espaço, das coisas às quais têm direito e para as quais deve contribuir. Para Pardal et al. (2007, p. 75):

A língua do país de acolhimento pode assim desempenhar, se não um papel decisivo, ao menos um papel fundamental como instrumento de explicação e de apropriação da realidade e, por conseguinte, como instrumento de apoio à resolução dos problemas do dia a dia.

Assim sendo, a língua de acolhimento está relacionada ao seu contexto. Em termos mais precisos, pode ser caracterizada como uma competência prática que desempenha um papel significativo em interações da vida real, como a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outros elementos que só podem ser adequadamente compreendidos em um contexto de interação bidirecional. São Bernardo (2015) enfatiza, ainda, que a língua de acolhimento está associada a um conjunto de competências, as quais abrangem habilidades de ação e execução, o domínio de novas tarefas linguísticas e comunicativas, além da capacidade de adquirir a cidadania em um contexto cultural e político distinto, possibilitando ao indivíduo participar

como agente consciente em uma sociedade com a qual não possui familiaridade. Pereira (2017, p. 12), por sua vez, também considera que os migrantes precisam desenvolver competências linguísticas relativas às expectativas sociais próprias e da sociedade que os acolheu. Por isso, na perspectiva da língua de acolhimento, é necessário que o processo de ensinoaprendizagem da língua leve em consideração aspectos que contribuam para esse objetivo, permitindo aos “acolhidos” que construam sua cidadania no novo país.

Nesse contexto e no intuito de explicitar as contribuições das Oficinas no que se refere à língua como acolhimento, à cidadania e, conseqüentemente à emancipação e à resistência dos sujeitos que dela participam, apresenta-se, a seguir, um recorte de atividades desenvolvidas em oficinas de Língua Portuguesa e de Criatividade no projeto, antes da Pandemia do COVID-19, durante a Pandemia e no primeiro semestre de 2023, considerando o escopo deste dossiê temático.

3 ENSINO DA LÍNGUA E FRUIÇÃO DA ARTE NO PROCESSO DE ACOLHIMENTO

3.1 Aos meus olhos: autorretratos e minicontos

As oficinas do CEDUCA DH, no ano de 2019, eram realizadas em formato presencial. Durante Nesse ano, as atividades educativas da Língua Portuguesa estiveram relacionadas com a ampliação do vocabulário em relação aos adjetivos, escrita poética e minicontos. Os encontros, realizados semanalmente, iniciaram com a proposta para que os beneficiados do Projeto realizassem “Autorretratos”, ou seja, retratos escritos e falados de si. Assim sendo, inicialmente, cada um dos participantes escreveu seu nome em uma folha que recebeu da professora e, a partir das letras que o compõem, foi desafiado a criar um acróstico, isto é, escrever palavras a partir de cada uma das letras do nome. Poderiam, portanto, não só ampliar o vocabulário, mas perceber quais adjetivos melhor os caracterizariam. Concluída a atividade, cada um apresentou oralmente seus adjetivos e a professora escreveu-os no quadro - naturalmente novas palavras foram surgindo, sendo pronunciadas e seus significados explicados. Considerando as especificidades da Língua Portuguesa no que se refere ao gênero e à concordância nominal, os migrantes tiveram muitas dúvidas e foram aplicando os adjetivos em diferentes situações, o que deixou o momento bem descontraído e propiciou aprendizagens efetivas e afetivas.

A autorreflexão promovida pela atividade foi possibilitada pelos fatores linguísticos estudados no caminho, especialmente no que tange à ampliação vocabular e à fluência oral. Além disso, os beneficiados puderam entender-se em suas individualidades para além das línguas que já falavam, tendo, também, suas autoestimas elevadas nesse processo de (re)conhecimento.

Na realização da atividade dos adjetivos, percebeu-se que, na expressão oral, havia dificuldade da pronúncia de alguns fonemas. Assim sendo, confeccionou-se um jogo de dominó silábico, cujas conexões entre as peças se dão pela sílaba inicial do objeto desenhado. Isto é: uma peça com o desenho de **pato** se liga ao desenho de uma **panela**, uma vez que ambas as palavras começam com a sílaba **pa**. Esse encontro foi especialmente divertido, pois as famílias formaram times no momento do jogo e, em diversos momentos, as mães e pais não sabiam o nome de algo, enquanto as crianças respondiam prontamente que era “boliche”, por exemplo, uma vez que estavam matriculadas regularmente em escolas brasileiras e já possuíam certo domínio sobre algumas palavras, especialmente acerca de animais e jogos.

No encontro seguinte, os alunos foram apresentados a textos breves sobre a temática “autorretratos” de diversos escritores brasileiros, como Juca Chaves, Mário Quintana e Cecília Meireles. Nesse encontro, os textos foram lidos, compreendidos e analisados; os alunos debateram sobre as percepções que tiveram sobre cada um deles. Depois, em parceria com a Oficina de Criatividade, dirigiram-se até o estúdio de fotografia da instituição para fazer seus autorretratos fotográficos, da forma que gostariam de se apresentar para o mundo (ver Fig. 1). Para essa atividade, cada migrante poderia trazer um objeto que representasse sua identidade ou seu país, para fazer as suas fotos.



Figura 1. *Autorretratos fotográficos*, 2019. Fonte: Acervo do projeto CEDUCA DH.

O passo final foi solicitar aos estudantes que escrevessem seus próprios autorretratos poéticos. Escrever sobre si em uma língua que se está a conhecer não é tarefa fácil. Assim, alguns pensaram seus textos na língua materna e depois se puseram a traduzir. Encontrar as palavras certas, se é que elas existem, fez pensar sobre a língua, sobre o que ela carrega consigo, suas marcas, sobre o que ela diz e também sobre o que ela não diz.

Os autorretratos escritos, produzidos pelos migrantes remetem a Chauí:

Há um vaivém contínuo entre as palavras e as coisas, entre elas e as significações, de tal modo que a realidade (as coisas, os fatos, as pessoas, as instituições sociais, políticas, culturais), o pensamento (as idéias ou conceitos como significações) e a linguagem (as palavras, os significantes) são inseparáveis, suscitam uns aos outros, referem-se uns aos outros e interpretam-se uns aos outros (Chauí, 2006, p. 156).

A língua carrega, pois, consigo, muito mais que grafemas e fonemas, ou seja, é fator social e identitário. As Figuras 2 e 3, a seguir, são exemplos de textos produzidos pelos migrantes nessa atividade.

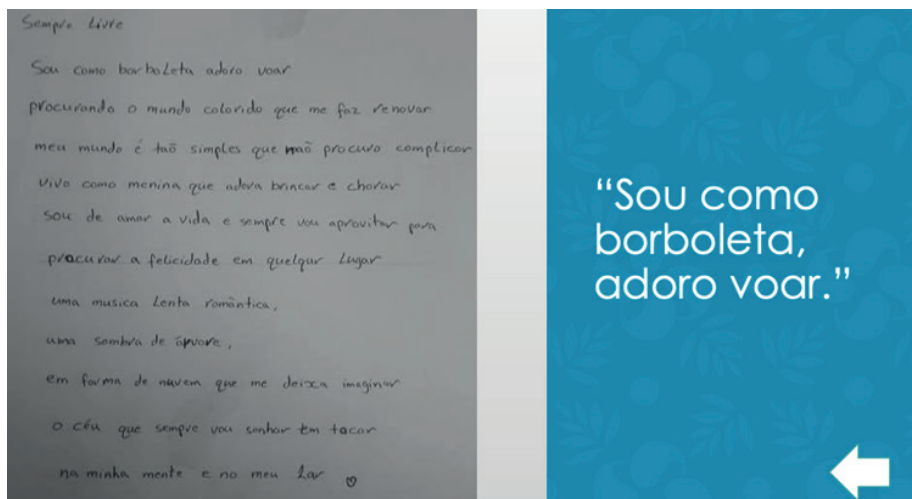


Figura 2. Autorretrato escrito de uma mulher da Palestina, 2019. Fonte: Acervo do projeto CEDUCA DH.

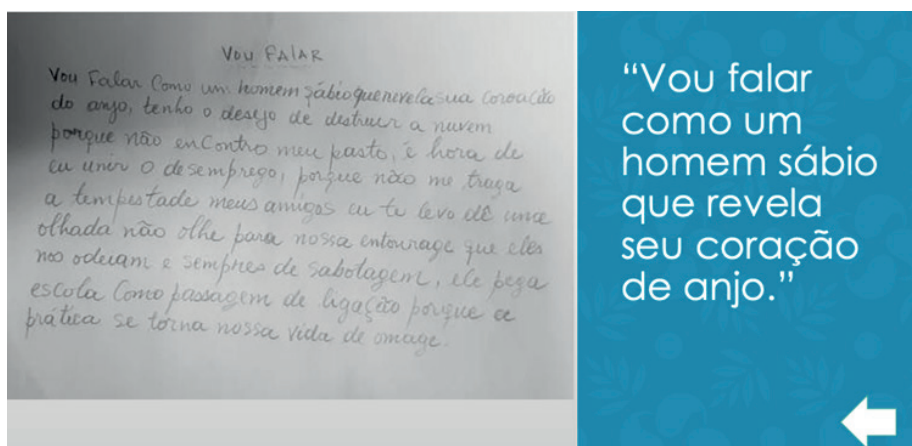


Figura 3. Autorretrato escrito de um homem do Haiti, 2019. Fonte: Acervo do projeto CEDUCA DH.

Os acrósticos e os autorretratos foram orgulhosamente expostos pelos migrantes no “Sarau Culturas do Mundo 2019: Nós”. Trata-se de evento semestral que reúne todos os envolvidos direta- ou indiretamente no Projeto. Na ocasião, são compartilhados pratos típicos das diferentes nacionalidades dos migrantes, assim como apresentadas vestimentas, adereços, músicas, danças..., ou seja, aquilo que cada um quiser compartilhar.

Até então, as atividades estavam voltadas para os autorretratos e tinham como foco principal o indivíduo. Após o Sarau e inspirados pelo tema “NÓS”, que representa a união de diversos “eus”, as atividades subsequentes foram desenvolvidas com base nesse conceito. Primeiramente,

exploraram-se formas de referenciar o pronome pessoal “nós” na Língua Portuguesa, com destaque para o uso de “a gente”. Além disso, investigaram-se as várias significações da palavra “nós”, que, além de ser um pronome pessoal, também é o plural de “nó”. Metaforicamente, “nós” é sinônimo de união e de laços que se entrelaçam.

Nesse contexto, valorizando os aspectos emocionais associados a esse termo e reconhecendo o potencial humanizador da literatura, as aulas subsequentes se concentraram na exploração de minicontos. Os alunos, após participarem de leituras e análises textuais, foram desafiados a criar seus próprios minicontos. Essas aulas envolveram leitura, escrita e discussões interculturais, todos mediados pela língua, que, à medida que avançavam, já não parecia tão estranha aos estudantes, ao mesmo tempo em que lhes permitia estabelecer conexões significativas. Uma das produções dessa atividade que relacionou os “laços entre nós” pode ser vista na Figura 4, a seguir. Importa destacar que essas narrativas abordaram uma diversidade de vínculos possíveis, incluindo pensamentos sobre aqueles que os acolheram no Brasil, famílias distantes em suas terras natais, mensagens de mães para filhos e até mesmo reflexões sobre uma sociedade mais empática e justa.



Figura 4. Miniconto escrito por uma menina venezuelana de 7 anos de idade, 2019. Transcrição: tem chuva, muita chuva, mas sempre sai o sol. Fonte: Acervo do projeto CEDUCA DH.

A essa altura, o progresso não tinha sido apenas no número de palavras que conheciam em português ou nas estruturas gramaticais que passaram a desenvolver com mais precisão na língua, mas também na forma que se entendiam e se expressavam sobre si mesmos em português. Conforme relatos de uma participante das Filipinas: “É engraçado pensar, porque eu sou uma pessoa muito extrovertida e eu ficava quieta. Quanto mais eu sei de português, mais eu quero falar porque sei que consigo e sinto que eu sou eu.” (Relato de participante). Os rostos tímidos do início do curso escolar passaram a exibir mais sorrisos, carismas e liberdade em ser e agir durante os encontros.

3.2 Manifestações artísticas através da cultura brasileira

Em 2020, o mundo viveu a realidade da pandemia do COVID-19. Nesse contexto, fez-se necessário o distanciamento social e, além da adaptação metodológica para alcançar os migrantes, foi necessário modificar o ambiente utilizado para o ensino, pois as oficinas passaram a ser a distância. Para dar sequência aos encontros, foi adotada a plataforma Google Meet, uma vez que era a escolha mais acessível para a maioria dos migrantes. Destaca-se que muitos não tinham acesso a Wi-Fi ou dependiam de pacotes de dados móveis, mas buscavam ter a tecnologia para se manterem em contato com famílias e conhecidos que estavam em outros países. Conforme Patricia Behar (2020), presencialmente, os educandos/educadores podem estar próximos fisicamente, porém distantes em um sentido pedagógico e psicológico, entretanto, mesmo com distanciamento geográfico, o formato remoto pode possibilitar aproximações nesses sentidos e promover momentos de ensino aprendizagem significativos.

As primeiras Oficinas de Criatividade nesse novo formato virtual, foram alinhadas com as de Língua Portuguesa, com o objetivo de acolher os beneficiados por meio do fazer artístico. Assim sendo, aos poucos as abordagens passaram a ser adequadas ao contexto de distanciamento e tornaram-se mais significativas para os migrantes do Projeto. Propostas relacionadas ao fazer artístico e acesso a manifestações culturais por meio de smartphones e aplicativos trazem possibilidades de democratização do contato com arte (Macedo, Rueda & Sant'Anna, 2022).

A base do planejamento partiu dos pressupostos metodológicos de Ana Mae Barbosa (2010), através da Abordagem Triangular, que considera o Contextualizar, o Fruir e o Fazer Artístico. Nessa perspectiva, o Contextualizar é o momento de incentivar o diálogo com os participantes, sendo o professor quem propõe relacionar a práxis de trabalho e compreender em que sentido os educandos interagem com o contexto à sua volta. Com a Fruição, propõe-se ampliar as bagagens culturais e a reflexão sobre as subjetividades dos participantes. O Fazer Artístico, por seu turno, traz as possibilidades através de experimentações artísticas, sejam conceituais, sensoriais ou estéticas (Barbosa, 2010).

As Oficinas de Criatividade desse ano, foram voltadas à cultura brasileira, com foco nos ritmos e gêneros musicais. O período de pandemia restringiu a possibilidade de dinâmicas com interação física, mas trabalhar com música permitiu a participação ativa dos beneficiados de maneira remota, pois dançavam e interagiam, de onde estavam, pelo computador ou celular. Buscava-se apresentar a diversidade que o Brasil possui, além de incentivar uma troca intercultural entre os participantes e proponentes, que, além de praticarem a língua portuguesa, estavam conhecendo um pouco mais da cultura brasileira. Juntos, os alunos puderam debater sobre os diversos estilos musicais brasileiros, sobre as letras das músicas e sobre como a cultura estava expressa em cada obra que conheciam. Identificavam, também, de que maneira eram tocados pela música e como se identificavam com as letras. Nessas propostas, eram realizadas a leitura das letras das músicas, para que fosse compreendida pelos participantes, apresentando os significados das expressões e relacionando com o vocabulário dos migrantes.

A interação dos beneficiados a cada encontro mostrava o sentimento de pertença e unidade que era construído a partir dos debates e práticas lúdicas. Se o objetivo inicial dessas atividades era conectar os migrantes à diversidade cultural brasileira por meio da música, o resultado obtido foi além: no ambiente *on-line* os participantes compartilhavam suas próprias culturas com o grupo, proporcionando uma imersão intercultural para todos os envolvidos.

Seguindo os pressupostos da Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (2010), destaca-se uma oficina na qual foi trabalhada a exploração rítmica a través da música “*Andar com Fé*” (1982)⁴, de músico brasileiro Gilberto Gil (ver Fig. 5). A proposta buscou apresentar de forma breve o contexto de lançamento da obra e a história do artista. Em seguida, a letra foi lida junto com os beneficiados, a fim de que seu sentido ficasse claro, assim como a análise sobre novas palavras no texto. Surgiu, daí, a oportunidade de debates sobre expressões idiomáticas com o apoio da equipe da Oficina de Língua Portuguesa do projeto. O momento equivalente à prática contou com uma solicitação do arte/educador: pediu aos beneficiados que ligassem suas câmeras e espelhassem seus movimentos durante a música. Esse momento de conexão levou à sintonia do grupo, ampliando o senso de unidade de todos.

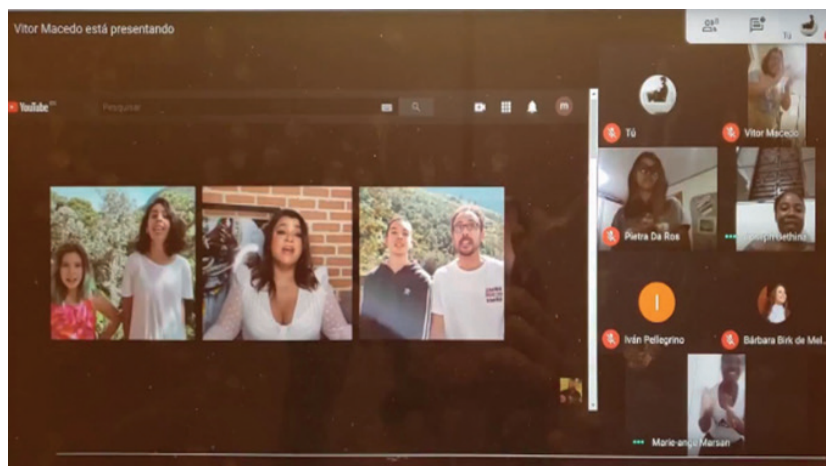


Figura 5. Oficina online com a atividade da música “*Andar com fé*”, 2020.

Fonte: Acervo do projeto CEDUCA DH.

Num segundo momento foi trabalhada a música “*Cirandar*” (2010)⁵, do músico brasileiro Seu Jorge, em um outro formato: desta vez, os alunos deveriam utilizar seus corpos para acompanhar os sons da música. Assim, o afoxé, instrumento percussivo, tornou-se o movimento de esfregar as mãos, a caixa da bateria virou a batida de palma das mãos e o bumbo pulsou nos pés dos participantes. Cada instrumento foi improvisado de uma maneira diferente, e participaram não só os professores e beneficiados, mas seus familiares, com quem compartilharam o momento de diversão. A vivência deixou claro o poder de união da arte.

Nesse momento, os diferentes idiomas e sotaques mesclaram-se com a linguagem universal da música, num período crítico de pandemia. Mais do que ensinar sobre arte, língua e cultura, as oficinas voltam-se para um espaço de compartilhamento, possibilitando vivências significativas. Corroborando Barbosa (2010), pode-se observar ter ocorrido um processo de sensibilização sonora, isto é, a arte atingiu os indivíduos, em suas subjetividades. Pensar sobre as manifestações culturais e buscar compreendê-las permite aos sujeitos que rompam a barreira que os distancia do pertencimento ao espaço que habitam, permitindo-lhes que se sintam pertencentes, como aponta Barbosa (2010).

3.3 Vimos de todo lugar

Após a Pandemia, o retorno presencial das atividades do CEDUCA DH, foi realizado de forma paulatina por causa da realidade social e econômica dos beneficiados. Só no início de 2023 que foram retomadas integralmente as ações presenciais. Desta vez, a maior parte dos migrantes não tinham participado das atividades nos anos anteriores: eram novos e recém-chegados ao país.

Num dos primeiros encontros, realizado em parceria entre a Oficina de Língua Portuguesa e a Oficina de Criatividade, foi apresentada novamente a música “*Andar com Fé*” de Gilberto Gil (ver Fig. 6). Ao ser analisada a letra da música junto com os alunos, foi dado destaque à frase principal: “*Andar com fé eu vou, que a fé não costuma falhar*”, e todos foram questionados se concordavam com a frase e por quê. Desse modo, foi iniciada a Fruição (Barbosa, 2010) da letra e explicitado que a “Fé” retratada é diversa e não exclusiva de uma única religião, denotando de forma lúdica o início do curso escolar e para muitos, o início da vida no Brasil.



Figura 6. Oficina presencial com proposta da música “*Andar com fé*”, 2023. Fonte: Acervo do projeto CEDUCA DH.

A segunda parte de prática iniciou com uma proposta diferente: no centro da sala estava uma mesa com um mapa-múndi, e os participantes deveriam colocar um alfinete na região de onde vinham. A cada sessão, os educadores direcionavam perguntas aos migrantes sobre as suas cidades de origem e, aos poucos, os alfinetes foram ligados com linhas de lã até um conjunto de alfinetes que marcavam o sul do Brasil (ver Fig. 7). Em seguida, foi projetado o mapa do Rio Grande do Sul e do município de Novo Hamburgo para representar visualmente a região. O intuito era simbolizar que, independentemente dos diversos motivos, os caminhos de todos se cruzavam naquela mesma sala, no mesmo estado e no mesmo país naquele momento.

Enquanto colocavam seus alfinetes, uma participante da Rússia, que era a única proveniente da região e, conseqüentemente, representada pelo único alfinete que ali ficava no mapa, alterou

sua localização para o Brasil, afirmando que “estou aqui agora e não lá!”, rindo. A cultura nunca é estática, ou seja, sempre está em movimento; cada grupo, povo ou sociedade vive a cultura, que é resultado de sua história, a qual, por sua vez, não é necessariamente pacífica ou simétrica (Laraia, 2007). Isto é, os caminhos traçados dão-se por meio de fenômenos ocasionados pelas diversas formas de interações entre diferentes grupos e sociedades que impactam nas histórias de cada cultura. Assim, pode ser considerada um fenômeno que entrelaça as vivências de humanidade de grupos, seus valores, crenças, manifestações e produções.



Figura 7. Oficina presencial com Mapa-múndi, 2023.
Fonte: Acervo do projeto CEDUCA DH.

Posto isso, o entendimento de cultura de um sujeito que é migrante poderá ser encontrado em um lugar que permanece entre a sua nação de origem e a nova em que está inserido. Nesse viés, as propostas realizadas no CEDUCA DH propõem-se a contribuir com o (re)conhecimento das concepções de identidade dos educandos, por meio de propostas cujo objetivo é acolhimento por meio do diálogo entre culturas, no intuito de, ao aprender a língua, promover a sua autonomia e, assim, ser resistência, frente às adversidades.

Quando há a troca entre indivíduos, educação e cultura, entende-se que, para além do resultado das aulas, se abrem possibilidades de conhecer a si a partir das diferenças e dos poderes aos quais elas estão associadas, considerando os diferentes saberes, conhecimentos e vivências culturais que tornam e evidenciam a diversidade dos sujeitos, para além da materialidade. Baseia-se, pois, na multiplicidade como fio condutor para compreender cada individualidade no contexto social e histórico da humanidade, uma vez que, como traz Woodward (2012), sem a diferença todos seriam estanques, idênticos e opacos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu de práticas realizadas nas oficinas de Língua Portuguesa e Criatividade do projeto CEDUCA-DH, da Universidade XXX, que atende a refugiados e migrantes da região do Vale do Sinos, no sul do Brasil, a fim de promover uma reflexão acerca da possibilidade de o ensino de língua promover a emancipação e a resistência dos beneficiados. No contexto em que está inserido, o Projeto e as oficinas realizadas são fundamentais para que migrantes e refugiados possam se constituir como sujeitos autônomos e se integrar à nova sociedade.

Nessa perspectiva, o português como língua de acolhimento é sinônimo de emancipação e resistência, possibilitando aos beneficiados, para além de acesso ao mercado de trabalho, “sair da bolha e finalmente existir nesse novo lugar”, conforme explicitou uma das beneficiadas do Projeto. A pandemia impactou a sociedade de diversas formas, em um período de dificuldades e distanciamento, e o CEDUCA DH teve de repensar as propostas e abordagens para seguir alcançando os participantes do Projeto. Para além de promover aulas focando na formação da língua portuguesa e práticas artísticas, foram construídas propostas que fizessem sentido para os migrantes e de acordo com as suas necessidades, visando ao acolhimento em momentos pré/durante/pós período pandêmico.

Quando o indivíduo passa a construir sentido por meio da língua, ele se insere no contexto cultural em que está adentrando e, por meio de ações artísticas, é possível comunicar através de linguagens que alcançam as subjetividades de quem as vivencia. Ao criar um ambiente de fruição em/de artes, ampliam-se as possibilidades de integração dos participantes com os educadores, a comunidade e a cultura desse novo lugar. Ademais, as atividades realizadas possibilitaram significações artísticas que atravessam as subjetividades dos educandos.

Evidencia-se, assim, a relevância de serem pensados projetos que atendam e acolham estrangeiros em países que são destinos migratórios na perspectiva da língua de acolhimento, a fim de ampliar a inserção social e promover uma cultura de paz e tolerância, na busca por uma sociedade mais equânime e empática.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Idea, P.D.R.; V.M.; L.V.; L.R.R.; Revisión de literatura (estado del arte), P.D.R.; V.M.; L.V.; L.R.R.; Metodología, P.D.R.; V.M.; L.V.; L.R.R.; Análisis, P.D.R.; V.M.; L.V.; L.R.R.; Resultados, P.D.R.; V.M.; L.V.; L.R.R.; Discusión y Conclusiones, P.D.R.; V.M.; L.V.; L.R.R.; Redacción (borrador), P.D.R.; V.M.; L.V.; L.R.R.; Revisiones finales, P.D.R.; V.M.; L.V.; L.R.R. Diseño del proyecto y patrocinios, P.D.R.; V.M.; L.V.; L.R.R.

NOTAS

1. O nome da Universidade foi excluído para manter o anonimato durante a avaliação às cegas.
2. No Brasil, as atividades educativas comunitárias e de inovação docente, recebem o nome de Projetos de Extensão. As ações ou vivências extensionistas realizadas nestes projetos, estão vinculados diretamente às universidades e acontecem de forma regular e contínua, organizadas grupos estruturados de professores e alunos.
3. Nas universidades brasileiras, recebem o nome de Projetos Integrados os grupos constituídos que realizam práticas extensionistas, e além incorporam atividades de pesquisa e investigação relacionadas com programas de pós-graduação.
4. Link da música “Andar com Fé”, de Gilberto Gil: <https://www.youtube.com/watch?v=MxPsWzSh6Lg>
5. Link da música “Cirandar”, de Seu Jorge: <https://www.youtube.com/watch?v=KT8Zp22Sois>

5 REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (1999). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (M. Lahud e Y. F. Vieira, Trad.). HUCITEC.
- Barbosa, A. M. T. B., & Da Cunha, F. P. (2010). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. Cortez Editora.
- Behar, P. A. (6 de julho de 2020). O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. UFRGS. <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>
- Chauí, M. D. S. (2006). *Convite à filosofia* (13ª ed.). Ática.
- Da Ros, P. & Volmer, L. (2021). *Língua e identidade: o direito de ser*. Inovamundi.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3ª ed.). Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1994 [2013]). *Cartas a Cristina - Reflexões Sobre Minha Vida e Minha Práxis*. Organizações e notas de Ana Maria Araújo Freire. Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (51ª ed.). Paz e Terra.

Laraia, R. de B. (2007). *Cultura: um conceito antropológico* (21ª ed). Zahar.

Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul, 19*(2), 4-27.

Macedo, V., Rueda, L. M. R., & Sant'Anna, D. B. (2022). "Um Satélite na Cabeça": possibilidades de linguagens audiovisuais à distância em contexto de pandemia. *Revista Digital Do LAV, 15*, e7/01–20. <https://doi.org/10.5902/1983734866255>

Pardal, L. et al. (2007). Língua e Integração: representações sociais de imigrantes. *Cadernos do LEIP, Coleção Temas, nº 1*, Universidade de Aveiro.

Pereira, G. F. (2017). O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras, 17*(1), 118-134. [10.5935/cadernosletras.v17n1p118-134](https://doi.org/10.5935/cadernosletras.v17n1p118-134)

São Bernardo, M. A. D. (2016). *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. Universidade Federal de São Carlos.

Simpson, J. (ed.). (2017). *Oxford English Dictionary* (3ª ed.). Oxford University Press.

Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais, 15*, 7-72.