

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Português Língua de Acolhimento no caso de refugiados sírios em São
Paulo: análise de narrativas orais autênticas**

Eric Júnior Costa

2019

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Português Língua de Acolhimento no caso de refugiados sírios em São
Paulo: análise de narrativas orais autênticas**

Eric Júnior Costa

Mestrado em Português Língua Não-Materna

Dissertação orientada pela Prof.^a Dr.^a Hanna Jakubowicz Batoréo.

2019

Resumo

A partir dos anos 2000, o número de imigrantes e refugiados no mundo aumentou consideravelmente e com isso surgiram outras necessidades como a integração ao novo país, a obtenção de uma moradia e trabalho, além da indispensabilidade de aprender a(s) língua(s) do país de destino. O Português como Língua de Acolhimento (PLAc) (Caldeira, 2012; Sá; Costa, 2018, Grosso, 2010) nasce nesse cenário geoestratégico e pós-moderno e tem como característica principal o contexto migratório. A presente dissertação tem a finalidade de observar e caracterizar as experiências linguísticas e culturais de refugiados sírios em São Paulo, Brasil. Para alcançar esse objetivo, foi construído um *corpus* de 12 narrativas orais autênticas de alunos sírios que frequentaram os cursos de PLAc, divididos em dois grupos de acordo com o tempo de permanência no Brasil. O primeiro grupo é de alunos que estão no país há, no máximo, 6 meses e o segundo grupo é formado por alunos que estão no Brasil de 6 a 18 meses. A fim de caracterizar a amostra sobre o perfil desses alunos, foi adaptada uma Ficha Sociolinguística a partir da proposta de Mateus (2003-2008) e recorremos às descrições e análises da Competência Narrativa (Batoréo, 1998, 2000; Sim-Sim, 1998) e da Competência Linguística (QECR, 2001) dos alunos. Os resultados obtidos por essa pesquisa transversal demonstram que os alunos que vivem no Brasil há menos tempo apresentam em suas narrativas uma estrutura elementar, com foco em tópicos sobre as dificuldades que encontram na aprendizagem do português devido aos traumas da guerra no país de origem. Por outro lado, os alunos que têm mais tempo vivenciando e se comunicando em português, apresentam adequação no que diz respeito à elaboração de uma narrativa. Consequentemente, os últimos incluem mais riqueza de detalhes sobre as suas experiências linguísticas e culturais vividas no Brasil, fato que pode ser percebido a partir da inserção de léxico mais elaborado, tempos verbais adequados à produção de uma história vivida e de conhecimentos culturais sobre o país de acolhimento.

Palavras-chave: Língua de Acolhimento, narrativas orais autênticas, refugiados sírios.

Abstract

Given the considerable increase in the number of immigrants and refugees around the world since the 2000s, a different set of demands has arisen for those new to the host country, e.g. integration with the new location, search for housing and work, and the indispensability of learning the language(s) of the country of destination. Portuguese as a Welcoming Language (PLAc, in the original Portuguese name) was born in this postmodern, geostrategic scenario and has the migratory context as its primary feature (Caldeira, 2012; Costa & Sá, 2018; Grosso, 2010). This master's degree thesis aimed to observe and characterize the linguistic and cultural experiences of Syrian refugees in the city of São Paulo, in Brazil. To this end, a corpus of 12 authentic oral narratives of Syrian students who attended PLAc courses was built. The corpus is divided into two groups based on the students' length of stay in Brazil, at the time of research. The first group is composed of students who had been in the country for no longer than 6 months, while the second group consists of students who had been in Brazil from 6 to 18 months. To characterize these students' profile, we adapted Mateus' (2003-2008) Sociolinguistic Record (2003-2008), relying on the descriptions and analysis of the learners' Narrative Competence (Batoréo, 1998, 2000; Sim-Sim, 1998) and Linguistic Competence (QECR, 2001). This transversal research shows that the students who had spent less time in Brazil produced more elementary narratives, focusing on topics such as the difficulties in learning Portuguese, due to the traumas of the war in their country of origin. On the other hand, the students who had been in Brazil for longer, and had greater opportunities to communicate in Portuguese, presented more adequate narratives. As a result, the latter group included more details about their linguistic and cultural experiences in Brazil, by employing a more elaborate lexicon and by using more appropriate tenses for narrative production and in conveying their cultural knowledge about the host country.

Keywords: Welcoming Language, authentic oral narratives, Syrian refugees.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à Universidade Aberta por ter mudado a minha vida para muito melhor.

De forma muito especial, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Hanna Jakubowicz Batoréo, pelo profissionalismo, competência e paciência durante a matéria do mestrado, bem como ao longo de todo o período de orientação.

Por último, ao anjo chamado Renata Taño que me fez o convite em 2016 para trabalhar com imigrantes e refugiados no projeto entre a Prefeitura de São Paulo, o Serviço Franciscano e o Projeto Andorinha.

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução | 11 |
| Motivação e justificativa | 16 |
| Hipótese prévia e objetivos..... | 17 |
| Organização do estudo | 19 |
| 1 – Enquadramento Teórico..... | 22 |
| 1.1 – Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no âmbito do PLNM | 22 |
| 1.2 – Português do Brasil (PB) como PLAc no caso dos refugiados sírios em São Paulo | 28 |
| 1.3 – Competência Narrativa e narrativas orais autênticas dos refugiados sírios em São Paulo | 30 |
| 1.4 –A Competência Linguística nos níveis A1 e A2 | 36 |
| 2 – Metodologia | 39 |
| 2.1 – Caracterização da amostra dos falantes sírios de PB como PLAc: Construção da Ficha Sociolinguística..... | 40 |
| 2.2 - Dados Sociolinguísticos..... | 42 |
| 2.2.1 – Dados sociolinguísticos do Grupo 01 | 42 |
| 2.2.2 – Dados Sociolinguísticos do Grupo 02..... | 44 |
| 2.3 – Metodologia da construção do <i>corpus</i> | 46 |
| 3 – Descrição dos dados | 49 |
| 3.1 – Descrição da Competência Linguística por grupos | 49 |
| 3.1.1 – Descrição da Competência Linguística do Grupo 01..... | 49 |
| 3.1.2 – Descrição da Competência Linguística do Grupo 02..... | 51 |
| 3.2 - Descrição da Competência Narrativa por grupos..... | 52 |
| 3.2.1 – Descrição da Competência Narrativa do Grupo 01 | 52 |
| 3.2.2 – Descrição da Competência Narrativa do Grupo 02 | 54 |
| 4 – Análise e discussão das narrativas orais autênticas por grupos | 60 |
| 4. 1 - Análise dos dados linguísticos dos alunos do Grupo 01..... | 60 |
| 4.2 – Análises dos dados linguísticos dos alunos do Grupo 02 | 63 |
| Conclusões | 72 |
| Referências bibliográficas | 78 |
| Anexo1: Divisões administrativas da Síria..... | 86 |
| Anexo 2: Mapa perfil sociolinguístico da Síria | 87 |

| | |
|--|-----|
| Anexo 3: Ficha Sociolinguística | 88 |
| Anexo 4: Exemplo de ficha sociolinguística preenchida | 92 |
| Anexo 5: Informações gerais – Grupo 1..... | 94 |
| Anexo 6: Informações gerais – Grupo 2..... | 95 |
| Anexo 7: Informações relativas aos pais – Grupo 1..... | 96 |
| Anexo 8: Informações relativas aos pais – Grupo 2..... | 97 |
| Anexo 9: Informação relativa à experiência linguística do aluno – Grupo 1 | 98 |
| Anexo 10: Informação relativa à experiência linguística do aluno – Grupo 2 | 100 |
| Anexo 11: Atitudes sobre a Língua Portuguesa – Grupo 1 | 102 |
| Anexo 12: Atitudes sobre a Língua Portuguesa – Grupo 2 | 104 |
| Anexo 13: Transcrições das narrativas..... | 106 |
| Anexo 14: Competência Linguística Grupo 01 | 109 |
| Anexo 15: Competência Linguística Grupo 02 | 112 |

Índice de gráficos, quadros e tabelas

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Número de solicitações de refúgio (por ano)..... | 13 |
| Tabela 1 - Níveis de proficiência por grupo..... | 40 |

Índice de Figuras

| | |
|---|-----------|
| Figura 1 - Especificidades de Português Língua de Acolhimento – PLAc em Costa (2017). | 27 |
|---|-----------|

Lista de siglas

| | |
|--------|--|
| ACNUR | Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados |
| CN | Competência Narrativa |
| CONARE | Comitê Nacional para os Refugiados |
| CRAI | Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes |
| LAc | Língua de Acolhimento |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| LM | Língua Materna |
| LP | Língua Portuguesa |
| PB | Português Brasileiro / Português do Brasil |
| PLAc | Português Língua de Acolhimento |
| PLE | Português Língua Estrangeira |
| PLH | Português Língua de Herança |
| PLM | Português Língua Materna |
| PLNM | Português Língua Não-Materna |
| PL2 | Português Segunda Língua / Português Língua 2 |
| QECR | Quadro Europeu Comum de Referência |
| SEFRAS | Serviço Franciscano de Solidariedade |

Introdução

A problemática do presente estudo insere-se na área da Aquisição/Aprendizagem de Português Brasileiro (PB) como Língua de Acolhimento (PLAc) por parte de refugiados adultos de origem síria em São Paulo. O estudo foca especificamente nas experiências linguísticas e culturais por meio de narrativas orais autênticas dos falantes de PB como PLAc.

O termo *Língua de Acolhimento* (LAc) corresponde aos termos *host language* (Rajput, 2012), *langue d'accueil* (Candide, 2001) e *lengua de acogida* (Aranda & El Madkouri, 2005) e refere-se à aprendizagem de uma língua não-materna num contexto migratório, cuja principal intenção é a integração ao país de acolhimento de falantes que são provenientes de lugares com situações de guerra, de precariedade econômica, social ou política, tratando-se, portanto, de imigrantes econômicos e/ou políticos. Desse modo, uma especificidade da Língua de Acolhimento é que a aprendizagem da língua acolhedora se insere num ambiente de maior pressão social e tem necessidades linguísticas precisas que promovam o conhecimento sociocultural.

No Brasil, tem-se adotado Língua de Acolhimento como definido no verbete de São Bernardo (2016), incluído no Dicionário de Imigrações¹:

O conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. (São Bernardo, 2016, p. 65).

A aprendizagem da língua de acolhimento deve contribuir, portanto, para a interação do imigrante transplantado de outros territórios (Amado, 2011) na vida cotidiana, nas convenções sociais mais urgentes e necessárias para sua sobrevivência na sociedade de acolhimento. Assim,

o foco comunicativo volta-se para necessidades mais imediatas, como: produzir currículos e realizar entrevistas de trabalho, compreender os aspectos culturais do país acolhedor (em âmbito público e em esferas mais privadas), conversar com profissionais como psicólogos ou assistentes sociais e advogados sobre direitos e deveres sociais, entre outros” (Sá; Costa, 2018, p. 4).

¹ Para mais informações: <https://books.scielo.org/id/6xj59>. Acesso em: 12/06/2018.

No processo de ensino e aprendizagem de PLAc são privilegiadas ações que, conforme indica Caldeira (2012, p. 50), “promovam o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais, bem como a partilha de saberes, favorecendo a interajuda e ultrapassando estereótipos pela interação e pelo diálogo intercultural.”.

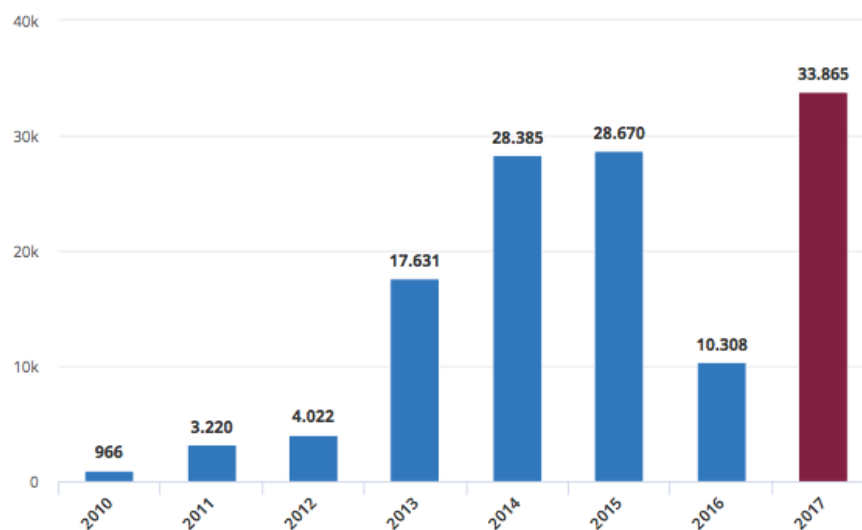
Assim, no contexto do Português Língua Não-Materna (PLNM) e de PLAc, a competência linguística em português brasileiro (PB) é significativa para a integração do imigrante, dando-lhe autonomia e possibilidade de maior atuação social. A língua, portanto, se apresenta não apenas como um instrumento de comunicação, mas também como um elemento de defesa pessoal (Lopez, 2016) na luta contra a desproteção inicial da chegada a um território geográfico, social e cultural desconhecido.

É nesse contexto de imigração e sua relação com a aprendizagem de uma nova língua que surge a necessidade de estudos e práticas sobre Português Língua de Acolhimento (PLAc) no contexto brasileiro, principalmente, devido ao aumento do número de pedidos de refúgio no país. Segundo a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) e o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE)², o número total de pedidos de refúgio aumentou mais de 2.868% entre 2010 e 2015 (subindo de 966 solicitações em 2010 para 28.670 em 2015). Já em 2017³, foram 33.865 pedidos de refúgio no Brasil, conforme pode ser observado no gráfico a seguir.

² Até abril de 2016, o Brasil tinha 8.863 refugiados reconhecidos, de 79 nacionalidades, dos quais 28,2% são mulheres. Os países com maior número de refugiados no Brasil são: Síria (2.298), Angola (1.420), Colômbia (1.100) e República Democrática do Congo (968). Segundo informação disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 13/03/2019.

³As nacionalidades com maior número de pedidos em 2017 são: Venezuela (52,75%), Cuba (7,01%), Haiti (6,97%), China (4,32%). Para mais informações sobre dados obtidos pela Lei de Acesso à Informação, acessar: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/brasil-registra-numero-recorde-de-solicitacoes-de-refugio-em-2017.ghtml>. Acesso em: 12/06/2018.

Gráfico 1– Número de solicitações de refúgio (por ano)



Fonte: Ministério da Justiça do Brasil.

Nessa dissertação, a definição de “refugiado” segue os conceitos da Lei 9.474 de 22 de julho de 1997⁴, destacando os pontos I e III que justificam a solicitação de refúgio pelos sírios. Uma pessoa é considerada refugiada quando preenche, pelo menos, uma das condições:

I – Devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontra-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II – [...] não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ela, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III – [...] devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. (LEI 9474/97).

Esse elevado crescimento no número de pedidos é também um reflexo dos avanços das legislações brasileiras que têm exercido um papel de destaque no cenário geopolítico. Em nível macro, o Brasil ratificou as decisões das principais convenções e tratados sobre refúgio, como a Convenção de 1951, o Protocolo de Genebra de 1967 e a Declaração de

⁴A lei completa está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm. Além da Lei 9474/97, há uma lei do município de São Paulo, a Lei 01-00142/2016, que trata da instituição da Política Municipal para a População Imigrante e tem como um dos objetivos garantir ao imigrante/refugiado o acesso a direitos sociais e aos serviços públicos. A Lei também tem o intuito de ser um instrumento de combate à xenofobia e ao racismo, promovendo o respeito à especificidade de gênero, raça, religião, orientação sexual, idade e diversidade linguística.

Cartagena de 1984). No âmbito nacional, ressaltamos a lei específica do refúgio, a Lei 9.474⁵ de 1997 e a aprovação no dia 24 de maio de 2017 da nova lei nacional de Migração, a Lei 13.445⁶. No contexto municipal a Lei 16.478⁷ de 8 de julho de 2016 aprovada na cidade de São Paulo é um exemplo de políticas públicas específicas para os imigrantes.

Apesar dos avanços nas leis e do reconhecimento internacional em relação à elaboração e conteúdo das mesmas, a prática tem deixado a desejar em muitos aspectos, como a necessidade de ampliar a estrutura administrativa dos órgãos competente sobre a imigração no Brasil, investir em pessoal e capacitação dos envolvidos com o processo migratório (escolas, Sistema Único de Saúde - SUS, Polícia Federal, etc.), sem desconsiderar a urgência da participação da sociedade civil nas decisões e elaboração das normativas referentes à imigração.

No que diz respeito à guerra na Síria, que levou a mais de 5 milhões de refugiados⁸, o governo brasileiro decidiu tomar medidas que pudessem facilitar a entrada de refugiados dessa origem no país e publicou a Resolução 17 do CONARE em 2013⁹, que visa a emissão de vistos especiais a pessoas afetadas pelo conflito. Neste cenário, os refugiados sírios são parte da imigração e muitos se deslocam com a motivação de se estabelecer no Brasil de forma permanente ou temporária, com intenção de trabalho ou residência, fatores que causam alterações na composição da sociedade que os acolhe.

Conforme os dados do CONARE 2016 apresentados anteriormente, o grupo sírio constitui uma nacionalidade significativa no que diz respeito ao número de solicitação de visto de refugiados no Brasil. Até o final de 2017, o total de refugiados desse país no Brasil era de 2.771¹⁰. No presente momento, estima-se que o número deve estar próximo de 3.000 refugiados sírios e que o Brasil receba mais cidadãos desse país nos próximos anos. São Paulo é a terra de acolhimento para a maioria deles. Os refugiados recém-chegados a São Paulo recebem atendimento da prefeitura, além da possibilidade de frequentar aulas de

⁵ A lei pode ser consultada em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm. Acesso em: 12/06/2018.

⁶ A lei pode ser acessada na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em: 12/06/2018.

⁷ A lei pode ser acessada na íntegra em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/LEI%2016478.pdf. Acesso em: 12/06/2018.

⁸ Mais informações em: <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>. Acesso em: 17/06/2019.

⁹ Resolução do Conare/2013: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=107333>. Acesso em: 17/06/2019.

¹⁰ Para os números e estatística do refúgio no Brasil até 2017, disponível: http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/04/refugio-em-numeros_1104.pdf. Acesso em: 12/08/2019.

português nos vários centros de acolhimento na cidade: Cáritas, Adus, Sefras, Missão Paz etc. Entre os diferentes núcleos, o centro de acolhimento SEFRAS¹¹ foi o local escolhido para realizar a presente pesquisa.

Os números apresentados anteriormente sobre as solicitações de refúgio são reflexos que dizem respeito à mobilidade de pessoas no contexto global atual, uma vez que o número de pessoas forçadas a deixar suas casas já superou a marca de 65 milhões¹², sendo 23 milhões de refugiados, número superior ao da II Guerra Mundial¹³. Parte significativa desses imigrantes deixa sua casa por motivos de guerra, catástrofe natural, perseguições, crises econômicas, instabilidade política, discriminação ou para buscar melhor oportunidade de vida. Presenciamos assim, numa ordem global, novos processos sociais, culturais, econômicos, demográficos e linguísticos que caracterizam a modernidade.

Dessa forma, o início dos estudos sobre o PLAc (Grosso, 2010) e o seus desdobramentos encontram fundamentação semelhante ao nascimento do conceito de PLNM em Portugal nos anos 80, ou seja, por um cariz geoestratégico (Pinto, 2007). O PLAc está inserido ao contexto pós-moderno, conceitualizando os sujeitos e as sociedades como não tendo uma identidade fixa ou permanente (Hall, 2003), características de um contexto global formado e transformado por mudanças constantes, características da globalização. Como afirma Giddens (1990, p. 6) “À medida em que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra e a natureza das instituições modernas.”.

As especificidades de PLAc encontram-se ancoradas nesse cenário pós-moderno e também no atual momento histórico da internacionalização da língua portuguesa. De acordo com Oliveira (2013) a internacionalização da língua portuguesa tem as seguintes fases históricas: i) A Guerra Fria, que significou tanto para o Brasil quanto para Portugal um longo período de governos autoritários; ii) A normatização democrática no Brasil e em Portugal, bem como a paz nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

¹¹ Informações disponíveis em: www.sefras.org.br. Acesso em: 13/07/2019.

¹² Para mais informações sobre o número de migrantes forçados e refugiados: http://www.unhcr.org/globaltrends2016/#_ga=2.172157291.958902957.1504031242-1998694638.1493599020. Acesso em: 12/06/2018.

¹³ Para mais informações sobre o número de refugiados da Segunda Guerra e os números atuais podem ser consultados em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2014/06/1473434-segundo-a-onu-numero-de-refugiados-no-mundo-e-de-50-milhoes.shtml>. Acesso em: 13/07/2019.

Nesse momento, encontramos-nos na 3ª periodização da geopolítica da Língua Portuguesa, ou seja, “o período pós-2004, a partir das novas relações de poder e das novas inserções internacionais dos países de língua portuguesa na economia mundial”. (Oliveira, 2013, p. 53).

Há uma clara necessidade de tematizar o cenário geopolítico e sociolinguístico com o qual o português e seus falantes se deparam no século XXI, tendo em vista as mudanças de natureza econômica, política, sociocultural e tecnológica que enfrentamos. De acordo com Lopes (2013, p. 11) “Essas mudanças são essencialmente construídas pelo discurso, tendo em vista a relevância que a linguagem ocupa em um mundo de fluxos rápidos nas redes digitais e nos atravessamentos das fronteiras físicas e cibernéticas da globalização.”. (Lopes, 2013, p. 11).

Dessa forma, a inclusão dos recentes estudos sobre o PLAc encontra-se nesta 3ª periodização da geopolítica da Língua Portuguesa, fase caracterizada pelos grandes fluxos e mobilidades de pessoas no mundo e do contato entre elas, pela diferença que são atravessadas por divisões e antagonismos sociais. Embora tal mobilidade ou (i)migração seja muitas vezes caracterizada como um problema, é necessário destacar que este fenômeno é entendido, neste trabalho, como parte intrínseca do desenvolvimento humano e inerente às relações sociais ao longo dos tempos, assim como a aquisição e desenvolvimento de linguagem. Portanto, concordamos com Castles (2010) que migrar não deve ser tratado como um ato ameaçador ou disfuncional. Migrar é algo natural, mas é importante entender que há várias motivações para migrar: por questões acadêmicas, amorosas, de saúde, profissionais, ou casos mais complexos como a migração forçada. De todo modo e independente da motivação para migrar um bom nível de proficiência na língua do país para recomeçar a vida é desejável para que o processo de integração seja facilitado.

Motivação e justificativa

A principal motivação que nos leva a realizar a dissertação é contribuir com o trabalho desempenhado¹⁴ para caracterizar o PB como PLAc no Brasil. Há um ano decidi

¹⁴ Desde 2001, sou professor de PLE (Português Língua Estrangeira) e desenvolvi meu trabalho na Argentina, México, África do Sul. Atualmente moro em São Paulo, onde, além de ser voluntário no centro de acolhimento, sou professor de PLE *online* e preparo alunos para a prova de proficiência CELPE-Bras.

trabalhar como professor voluntário de PLAc no Sefras, um centro de acolhimento em São Paulo e, desde o princípio, procurei produções e materiais sobre a temática da aquisição/aprendizagem do PB como Língua de Acolhimento. Ao reconhecer que pouco havia sido realizado na área e que muito havia (e ainda há) por fazer, principalmente por tratar-se de um contexto escolar novo e necessidade de encontrar metodologias específicas para PLAc, direcionei meu tema de investigação para este tipo de aquisição/aprendizagem. Além da necessidade de pesquisas sobre o tema, vale ressaltar o papel que tem o fator linguístico para a integração de qualquer pessoa numa nova sociedade. Assim, a justificativa dá-se na intenção de realização desse trabalho como forma de mitigar as barreiras linguísticas enfrentadas por todos os imigrantes.

A justificativa para realização do presente trabalho é, em primeiro lugar, uma necessidade de se pesquisar sobre o PLAc, uma área que por ser muito recente, carece de pesquisas e sistematização, pois, embora aumente o número de projetos e práticas pedagógicas no Brasil nessa área devido ao aumento do número de refugiados e portadores de visto humanitário, muitas vezes esses projetos não são acompanhados de uma base de formação teórica e crítica para sustentar suas práticas. Vale ressaltar que frequentemente os cursos de PLAc pelo Brasil são ministrados por professores de outras áreas do saber (Direito, Engenharia, etc.) e sem formação em PLNM. Assim, essa pesquisa auxilia, junto a outras desenvolvidas nesse momento no Brasil, a sanar esses problemas, além de contribuir para um melhor diálogo entre a teoria e prática em PLAc.

Hipótese prévia e objetivos

As seguintes perguntas de investigação guiaram esta pesquisa:

- 1) Como os falantes sírios de PLAc constroem as suas narrativas quando contam as histórias de suas vidas?
- 2) Qual o perfil dos alunos pode ser observado a partir da análise de narrativas orais autênticas por eles desenvolvidas?
- 3) Como o levantamento das características e experiências linguísticas desses alunos, obtido através da análise das competências linguística e narrativa, pode auxiliar a traçar um perfil cultural dos mesmos?

- 4) Em que medida o tempo de aprendizagem do PB no centro de acolhimento de refugiados influencia na experiência cultural e linguística das narrativas dos alunos?
- 5) De que forma os resultados obtidos nessa análise podem ser aplicados nas aulas de PLAc com o objetivo de favorecer a elaboração de conteúdos programáticos da Língua de Acolhimento?

A partir das perguntas de investigação surge a hipótese de que os alunos recém-chegados (Grupo 01) terão mais dificuldades para realizar uma narrativa coerente, apresentando um nível elementar a ser evidenciado através de análises sobre as sequências de acontecimentos com indicações espaço-temporais¹⁵ e sobre os personagens em suas narrativas, bem como por meio da observação de maior dificuldade desse grupo na construção dos enredos das histórias. Já as narrativas do Grupo 02, de alunos com mais de um ano no Brasil, apresentarão mais coerência¹⁶ e coesão¹⁷ ao incluírem eventos, conflitos e fechamento nas narrativas numa ordem natural com a utilização de conjunções, tempos verbais no presente e passado. Dessa forma, o Grupo 02, em geral, demonstrará de forma mais clara e compreensível suas experiências linguísticas e culturais vividas por meio das narrativas. Logo, a fase de aprendizagem do PB é a variável independente e os fatores gênero, idade e instrução formal são as variáveis dependentes.

O objetivo geral do presente estudo é analisar as experiências linguísticas e culturais de dois grupos de falantes sírios em condição de refúgio que frequentam as aulas de PLAc em São Paulo e que se encontram em fases diferentes da aprendizagem de PB, a partir da descrição de narrativas orais e autênticas em PB produzidas por esses alunos.

Os objetivos específicos do presente estudo são os seguintes:

- 1) Recolher e transcrever narrativas orais de alunos de duas fases diferentes da aprendizagem de PB de um curso de PLAc; a primeira fase

¹⁵ Termo adotado por Batoréo (2000).

¹⁶ A noção de coerência baseia-se no conceito definido em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/coerencia-textual>. Acesso em: 16/03/2019.

¹⁷ A noção de coesão baseia-se no conceito definido em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/coesao-textual>. Acesso em: 16/03/2019.

diz respeito aos alunos com no máximo 6 meses no Brasil e a segunda fase aos alunos entre 6 e 18 meses no Brasil.

- 2) Com base no material recolhido, construir um *corpus* de narrativas para caracterizar as experiências linguísticas e culturais dos falantes;
- 3) Analisar as narrativas de alunos sírios em função: (i) dos parâmetros sociolinguísticos definidos na ficha sociolinguística e do tempo de permanência no Brasil e/ou instrução formal (caracterização da amostra), e (ii) da análise das competências linguística e narrativa dos falantes (caracterização do *corpus*).

Organização do estudo

A fim de fundamentar e expressar as diversas óticas desde a introdução ao tema de pesquisa, passando pelas hipóteses, objetivos, enquadramento teórico e metodologia, até chegar às descrições e análises, organizamos a dissertação em quatro capítulos, além da introdução e conclusões.

Na Introdução, descrevemos o problema e objeto de estudo da pesquisa, bem como o que nos motivou a realizar este trabalho, a contextualização do tema central da pesquisa, indicando os respectivos objetivos e sua organização.

No primeiro capítulo, Enquadramento Teórico, serão apresentados os principais conceitos teóricos que darão sustentação e fundamentação à investigação: o PLAc no âmbito do PLNM, o processo de aquisição/aprendizagem das narrativas orais autênticas dos refugiados sírios em São Paulo como experiências culturais.

No segundo capítulo, Metodologia, encontram-se a caracterização da amostra segundo à Ficha Sociolinguística, e a descrição dos procedimentos e instrumentos de recolha dos dados e a construção do *corpus*.

No terceiro capítulo, Descrição dos dados, serão apresentadas as descrições linguísticas da produção das narrativas por grupos, além da descrição da competência narrativa por grupos.

No quarto capítulo, Análise e discussão das narrativas orais autênticas por grupos, apresentaremos a análise e discussão dos dados obtidos no *corpus*, indicando os resultados obtidos por grupo.

Nas Conclusões, serão apresentadas as conclusões do estudo, a confirmação ou refutação da hipótese prévia, assim como contribuições da dissertação para pesquisas futuras.

Por fim, ao final da dissertação, encontram-se as referências bibliográficas e os anexos.

Capítulo I

Enquadramento teórico

1 – Enquadramento Teórico

1.1 – Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no âmbito do PLNM

O conceito de Português Língua Não-Materna (PLNM), definido por oposição ao conceito de Português Língua Materna (PLM), é um conceito de significado bastante amplo, criado no meio académico português a partir dos anos 90 (Batoréo, 2000), fruto de investigação científica apresentada no âmbito da Psicolinguística, devido principalmente à heterogeneidade linguística na escola oriunda de fortes fluxos migratórios para Portugal, tal como o contexto investigado no Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa de (Mateus *et al.*, 2003-2008) e também em dissertações como Fonseca (2012), Matias (2014) e Martins (2011). A utilização de tal conceito tem sido realizado no âmbito lusófono, principalmente em Portugal e no Brasil, sendo que, de acordo com Flores (2013):

Não tem, por exemplo, equivalente no contexto anglo-saxónico, onde se diferencia entre conceitos como English as a Second Language (ESL), English as a Foreign Language (EFL) ou English as an Additional Language (EAL), sem que exista um termo mais vasto que abarque todos estes tipos de aquisição do inglês (*English as a non-native language). (Flores, 2013, p. 36).

A vasta abrangência conceptual se dá por estarem presentes aprendentes muito diversos quando nos referimos aos tipos de aquisição e aprendizagem em PLNM. Encontram-se definidos nesse amplo conceito os falantes de Português Língua Estrangeira (PLE), os de Português Segunda Língua (PL2), os de Português Língua de Acolhimento (PLAc), além de brasileiros que não têm o português como língua materna, como alguns grupos de indígenas brasileiros ou utilizadores de Línguas de Sinais (LIBRAS). Também destacamos os estudantes do Timor Leste ou de Macau que aprendem a língua portuguesa no momento da escolarização em seus países.

Dessa forma, argumentamos utilizando-nos das palavras de Pereira (2017) que:

O conceito de PLNM comporta todos os falantes que têm outras línguas maternas que não o português e que habitam em qualquer país onde o português é língua de socialização, ou mesmo aqueles que aprendem português como língua estrangeira no seu país. (Pereira, 2017, p. 95).

Segundo Pinto (2007), a institucionalização do PLNM em Portugal deve-se a uma necessidade de cariz social e cultural com a chegada a Portugal de fluxos consideráveis de

imigrantes provenientes do Leste Europeu, em especial da Ucrânia, e de grande diversidade linguística, assim como a um caráter geoestratégico do ensino da língua portuguesa em várias partes do mundo. Em Portugal, a institucionalização do PLNM se deu nos anos 90, quando a investigação e a prática de ordem psicolinguística começaram a se desenvolver de forma mais organizada e sistemática. De acordo com Pinto (2007), O PLNM desenvolveu-se com base numa necessidade dupla, de cariz social, cultural e até político (ou, se preferirmos, **geoestratégico**)” (*grifo nosso*) (2007, p. 2).

Assim, a chegada dos imigrantes citados acima implicou que uma parte significativa dos mesmos frequentasse escolas portuguesas. Nesse sentido, alguns normativas foram lançadas pela Direção Geral de Educação de Portugal¹⁸.

Sobre as produções portuguesas em periódicos acadêmicos e projetos, destacamos alguns projetos conceituados como o Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa¹⁹ de Mateus *et al.* (2003-2007), a Revista Digital de Didáctica do PLNM (O Idiomático²⁰), o Projeto Estratégias e Materiais de Ensino-Aprendizagem para PLNM²¹ e da página Cátedra de Português²² que reúne uma extensa bibliografia sobre o PLNM. É importante frisar que algumas universidades portuguesas oferecem cursos em nível pós-graduação em PLNM, como a Universidade Aberta de Portugal²³ e a Universidade Nova de Lisboa²⁴.

No que se refere aos estudos do PLNM no Brasil, ressaltamos que somente a partir dos anos 90, o termo PLNM ganha certa relevância, carecendo ainda de pesquisas e de uma política educativa forte e de leis e normativas específicas. Entretanto, o ensino de português como língua estrangeira começa a crescer a partir dos anos 50 do século XX, marcado pelo período do desenvolvimento econômico, cultural e aceleração da vida urbana. A título de exemplo, podemos apontar o *boom* da música brasileira com Carmem Miranda nos Estados Unidos, das telenovelas e dos filmes brasileiros realizados pelo Cinema Vera Cruz, relevantes expressões representativas do Brasil para o mundo e que,

¹⁸ Para informações dos documentos orientadores do PLNM em Portugal, acessar: <http://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>. Acesso em: 12/06/2018

¹⁹ http://www.iltec.pt/projectos/em_curso/divling.html?PHPSESSID=d0ab34fcebdd607d66a381603c33cf59 Acesso em: 12/06/2018.

²⁰ <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/01/index.html>. Acesso em: 12/06/2018.

²¹ <http://www.iltec.pt/site-PLNM/index.html>. Acesso em: 12/06/2018.

²² http://catedraportugues.uem.mz/?__target__=variedades-nao-europeias. Acesso em: 12/06/2018.

²³ Para mais informações sobre o curso de pós-graduação em PLNM na Universidade Aberta de Portugal, acessar: <https://www2.uab.pt/guiaformativo/detailcursos.php?curso=50>. Acesso em: 12/06/2018.

²⁴ Para mais informações sobre o curso de pós-graduação em PLNM na Universidade Nova de Lisboa, acessar: http://www.unl.pt/guia/2016/fcsh/UNLGI_getCurso?curso=4329. Acesso em: 16/06/2018.

consequentemente, atraíram muitos olhares estrangeiros ao Brasil e do início de pesquisas sobre o português como língua estrangeira.

As primeiras produções brasileiras direcionadas ao ensino de PLE foram o livro didático de Mercedes Marchand em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em 1956, a partir do trabalho da autora junto à Universidade Católica De Porto Alegre. Apenas no final da década de 70, Biazioli & Gomes de Matos, do Centro Yázigy de Linguística Aplicada em São Paulo, publicariam outra série relevante de ensino do PLE, o Português do Brasil para Estrangeiros. (Almeida Filho, s/d).

No entanto, o ensino de PLE só se fortalece partir dos anos 80. A partir de então, várias ações foram realizadas para firmar o PLE como uma área de estudo nas universidades e nos centros de língua. A título de exemplo, podemos citar os livros de formação de professores lançados nos anos 90 (Cunha & Santos, 1998; Almeida Filho, 1999), o exame Celpe-Bras em 1993 e uma série de livros didáticos utilizados no Brasil e no exterior²⁵, além do Programa Leitorados da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) que acontece desde 1999. A partir dos anos 2000, pesquisadores e universidades se juntaram para fortalecer um campo que carecia de pesquisas devido aos avanços do posicionamento do Brasil num mundo global. Assim, surge o Museu da Língua Portuguesa em 2006, a ampliação da oferta de PLE no exterior, principalmente na América Latina.

Não se pode deixar de mencionar a criação de graduações específicas em Português como Segunda Língua como na Universidade de Brasília²⁶ e núcleos de pesquisa como o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE)²⁷ e o Núcleo de Pesquisa e Ensino de PLE/PL2 (NUPPLES)²⁸. Este último, tem um papel importante nos estudos e pesquisas em PLN, uma vez que promovem seminários²⁹ sobre essa temática, além de formular a sua missão da seguinte forma: “Existimos para promover pesquisa e formação em **português língua não-materna** em constante diálogo interinstitucional e intercultural”. (Ribeiro, 2013, p. 40) (grifo nosso).

²⁵Entre os diversos livros de PLE/PLN, destacamos: Falar, ler e escrever (1999), Novo Avenida Brasil (2008), Bem-Vindo (1999), Muito Prazer (2008).

²⁶ Para mais informações, acessar: <http://www.lip.unb.br/graduacao/cursos>. Acesso em: 12/06/2018.

²⁷ Para mais informações, acessar: <http://www.neppe.unb.br/br/>. Acesso em: 12/06/2018.

²⁸ Para mais informações, acessar: <http://www.nupples.pro.br/>. Acesso em: 12/06/2018.

²⁹ Para mais informações sobre os seminários em PLN promovido pelo NUPPLES, acessar: <https://nupples.website/quem-somos/>. Acesso em: 12/06/2018.

Após conceituar e apresentar alguns projetos e políticas linguísticas relativos ao PLNM, retomemos aos tipos de aquisição de língua não-materna incluídos no PLNM. No que diz respeito ao Português Língua de Herança (PLH), trata-se de um conceito nascido no Canadá (Cummins, 1983) e bastante desenvolvido nos Estados Unidos (Rothman, 2009, Willey; Moore; Liu, 2014).

Sobre os conceitos Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua Segunda (PL2), não há um consenso quanto ao que designa cada um deles ou as suas diferenças, pois em muitos casos são equivalentes no sentido que a aprendizagem de uma língua estrangeira e de uma segunda língua são adquiridas em fase posterior à primeira língua (L1). Contudo, um fator de distinção é o contexto em que a segunda língua é adquirida. A língua estrangeira é, em geral, aprendida no contexto de instrução formal da sala de aula, como nos cursos livres de idioma, por exemplo, no caso de um mexicano que está aprendendo português numa escola brasileira em Guadalajara. Por outro lado, a L2 é adquirida num contexto natural, fundamental para a socialização do falante num contexto de imersão. Apesar desses critérios serem amplamente difundidos, não se pode deixar de mencionar que um aluno pode começar a aprender português num contexto de instrução formal no seu país de origem e depois passar seis meses em um intercâmbio estudantil no Brasil.

Relativo aos estudos de PLNM para brasileiros que não têm o português como língua materna, como algumas comunidades indígenas, minorias étnicas de imigrantes do sul do país, além de utilizadores de Línguas de Sinais (LIBRAS), há certa perplexidade, conforme as palavras de Ribeiro (2013):

Um “espantamento” ainda mais forte pode surgir quando se dão conta de que há brasileiros que não têm o português como língua materna. Uma situação que admite, pelo menos, dois contextos: o do ensino de português como segunda língua para brasileiros índios e para brasileiros surdos. Próprio dessa profusão de questionamentos é o fato de parecer mais razoável concluir que há comunidades indígenas em que não se fala o português do que surdos que não o façam. (Ribeiro, 2013, p. 36).

Alguns materiais no âmbito do PLNM podem ser encontrados na internet, como o “Ensino de Português para surdos”³⁰ do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de 2004,

³⁰ Para mais informações, consultar: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvoll1.pdf>. Acesso em: 16/06/2019.

e também “Ideias para ensinar português para alunos surdos”³¹ de Quadros e Schmiedt (2006).

Como se pode notar nas breves descrições sobre os tipos de aquisição em PLNМ, há que se destacar a relação entre tais aquisições e a questão imigratória e geoestratégica. Como já tratado no primeiro capítulo dessa dissertação, a grande mobilidade de pessoas no mundo de hoje, associada aos processos de globalização, às mudanças econômicas e sociopolíticas, aumentam o interesse pela língua portuguesa em vários contextos e países, o que traz novas necessidades de comunicação e, portanto, estimula diferentes estudos sobre o PLNМ, além de revisitar conceitos que adaptam a essas novas realidades linguísticas. Dessa forma, o Brasil tem se tornado ainda mais multilíngue e multicultural e a escola é um lugar privilegiado para verificar tal situação. No Brasil, os alunos imigrantes que se encontram nas escolas brasileiras e nos cursos de PLAc são parte do mesmo processo de mobilidade e imigração (muitas vezes forçada), característico do século XXI, o que justifica a ampliação do escopo de estudos e pesquisas em PLNМ para o viés do acolhimento. Sobre PLAc, Caldeira (2012) afirma:

A língua de acolhimento orientada para acção tem um saber fazer que contribui para a interacção real na vida quotidiana, as condições de vida, as convenções sociais. Na língua de acolhimento são privilegiadas áreas que promovam o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais, bem como a partilha de saberes, favorecendo a interajuda e ultrapassando estereótipos pela interacção e pelo diálogo intercultural. (Caldeira, 2012, p. 50).

Para uma melhor compreensão sobre as especificidades de PLAc e a relação interdisciplinar desse tipo de aprendizagem de PLNМ com a Geopolítica, Imigração e com as Ciências Sociais, observamos a figura 1 de Costa (2017). Tais especificidades foram discutidas em Costa e Taño (2017) e em Costa e Sá (2018). A pertinência das informações contidas na figura abaixo se deve ao fato de que auxiliam na compreensão do PLAc no Brasil, como por exemplo, o perfil da origem dos alunos (em geral do hemisfério sul do planeta), as condições psicossociais como os traumas de guerra presentes em sala, além do ambiente multicultural de grande riqueza linguística.

³¹ Para mais informações, consultar: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 16/06/2018.

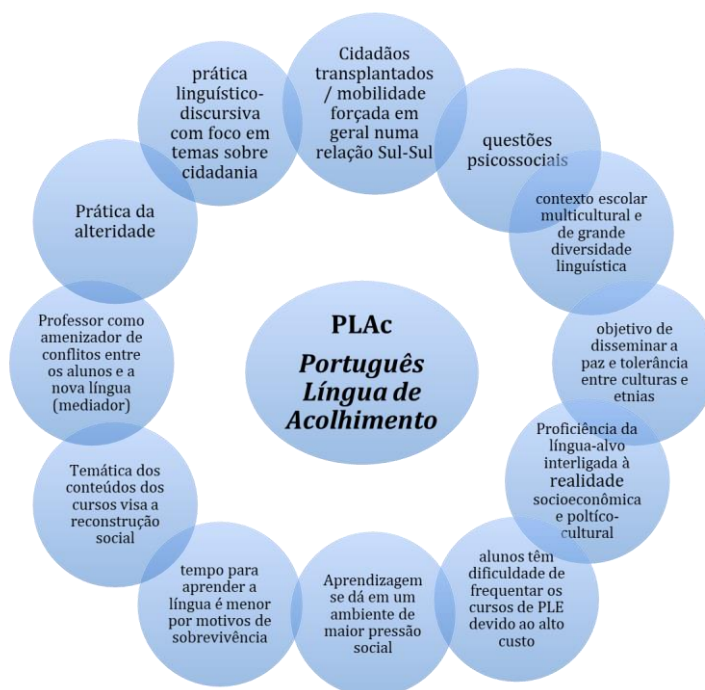


Figura 1 - Especificidades de Português Língua de Acolhimento – PLAc em Costa (2017).

Por fim, apresentamos na sequência ações em desenvolvimento sobre o PLAc no Brasil. Em um breve mapeamento³² em Sá e Costa (2018) dos cursos e projetos sobre PLAc no país, foi possível observar que nos últimos quatro anos, alguns núcleos começaram a oferecer cursos para imigrantes, refugiados e portadores de visto humanitário, bem como cursos de formação para professores de PLAc. Outras iniciativas merecem destaque, como o Mapeamento dos cursos de português para imigrantes na cidade de São Paulo realizado em 2015³³ e a enquete sobre curso de português e capacitação/formação profissional³⁴ de 2015 da cidade dessa cidade, ambos realizados pela Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura local. Importante salientar também os dois encontros nacionais sobre o PLAc. Em junho de 2017, aconteceu na

³² Cursos de Português Língua de Acolhimento: (universidades: UFPR, UNIFESP, CEFET-MG, UnB, UEMS, UFRGS, UFSC, UERJ), (Centro de Acolhimentos: ADUS, Cáritas, Sefras e Missão Paz em São Paulo; Cáritas e Abraço Cultural no Rio de Janeiro; Centro Zanmi em Belo Horizonte).

³³ Para mais informações sobre o mapeamento: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/Mapeamento%20cursos%20de%20portugues.pdf. Acesso em: 12/06/2018.

³⁴ Para mais informação sobre a enquete: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/Sistematizacao%20Dados_Formulario%20PRONATEC.pdf. Acesso em: 12/06/2018.

Universidade de Brasília o I Enplac (Encontro Nacional de Português Língua de Acolhimento) e em junho de 2018, o II Enplac na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

1.2 – Português do Brasil (PB) como PLAc no caso dos refugiados sírios em São Paulo

Nesse subcapítulo, apresentamos informações relevantes para o presente trabalho: o contexto sociolinguístico e geopolítico da Síria e o histórico da relação Brasil-Síria.

A Síria é um país localizado no Oriente Médio, tem aproximadamente 21 milhões de habitantes e possui uma riqueza étnico-cultural, linguística e religiosa bastante significativa. Suas principais cidades, Damasco, Homs e Alepo situam-se no oeste do país, próximas ao Líbano, à Turquia e ao Mar Mediterrâneo (cf. Anexo 1). De acordo com o site Heritage for Peace³⁵, na Síria são faladas 17 línguas, sendo que 89% da população tem o árabe como língua oficial (cf. Anexo 2). No entanto, é muito importante destacar que não existe uma homogeneização linguística como muitas pessoas consideram que existe quando se refere à língua árabe falada do extremo oeste do Magreb (Marrocos), passando pelo Egito até o Oriente Médio. Diferentemente do árabe falado no Magreb, na Síria, de acordo com o site Neal Rauhauser³⁶, 85,8% dos sírios são falantes do Árabe Levantino, bastante difundida nas rádios, televisão e descrita nas gramáticas no país. Outras línguas também têm expressão no país como a Língua Curda (Indo-Europeia) falada por 8,9% da população síria, a Língua Neo-Aramaica Assíria, falada por 1,1 % dos habitantes do país, Língua Azeri, de origem Turca (0,7% da população).

Já no que diz respeito ao cenário geopolítico da Síria, desde o dia 15 de março de 2011 o país vivencia uma das crises mais violentas de sua história recente, uma guerra civil que se alastrou na esteira da “Primavera Árabe”, mas que tem como precedente a polêmica história presidencial do país. Durante 30 anos o país foi governado por Hafez Al Assad e que, após sua morte, foi sucedido pelo seu filho em 2000, Bashar Al-Assad, atual presidente da Síria. Por um lado, a oposição alega lutar para destituir o atual presidente do poder para depois instalar uma nova liderança democrática na Síria e, por outro lado, o

³⁵ Para mais informações, consultar a página: <http://www.heritageforpeace.org/syria-country-information/geography/>. Acesso em: 12/06/2018.

³⁶ Para mais informações, consultar a página: <https://nealrauhauser.wordpress.com/2013/06/15/syrian-sects-ethnic-groups/>. Acesso em: 16/07/2018.

governo sírio afirma estar combatendo os terroristas armados que objetivam desestabilizar o país. Zahreddine (2013) explica como está a divisão geográfica criada pelo conflito:

As regiões historicamente divididas para os sunitas, nos antigos “Estados” de Aleppo e Damasco representam os principais redutos da oposição (excetuando a capital Damasco e as disputadas cidades de Homs e Hama), sendo que as regiões com a maior presença das forças armadas sírias são aquelas ligadas às minorias, como o antigo “Estado Alauita” (em Tartus e Latakia), no JabalDruze (em Swaida e adjacências), em Damasco e em posições importantes com presença de minorias cristãs. (Zahreddine, 2013, p. 19).

Diante desse cenário, 5,5 milhões de sírios foram obrigados a deixar suas casas a procura de melhores condições de vida em outros países. Para 2.771 de refugiados sírios o PB passa a ser uma língua adicional e de acolhimento. Assim, carregam consigo, apesar da tragédia e dor da guerra, a riqueza linguística que deve ser valorizada em sala de aula e na sociedade. Contudo, os refugiados sírios que começam a chegar ao Brasil principalmente a partir de 2011 não são os primeiros imigrantes sírios a escolher o Brasil para iniciar uma nova vida. A relação Síria-Brasil não é nova e os sírios têm sido parte da identidade paulistana há pelo menos 150 anos. Segundo Oswaldo Truzzi (1997):

A maior parte dos aqui chegados decidiu pela emigração, premida pela precária situação econômica da terra de origem e pela inferioridade sócio-religiosa dos cristãos, numa sociedade predominantemente islâmica, em uma região à época, integrante do vasto império otomano. (Truzzi, 1997, p. 20).

Segundo Truzzi (1997), os sírios e libaneses que chegaram ao Brasil até o fim da primeira guerra mundial eram registrados como turcos e só a partir de 1920 começaram a ser registrados por nacionalidades. Assim, segundo os dados entre 1908 a 1941, os turcos-asiáticos (sírios e libaneses) eram de 5.988 na cidade de São Paulo. Aqueles que moravam na capital, residiam no norte do Distrito da Sé e ao sul do de Santa Ifigênia, num triângulo cujos lados são a Rua 25 de Março, a Cantareira e a Avenida do Estado. Hoje, grande parte dos quase 3.000 refugiados sírios residem principalmente na região central de São Paulo, como a Sé, Pari, Brás etc. A maioria dos novos imigrantes refugiados sírios é composta por homens adultos e por casais, que decidem vir para o Brasil em busca de uma vida melhor. O trabalho precário e sem carteira assinada é frequentemente o caminho encontrado para sobreviver na metrópole e, por isso, muitos trabalham como cozinheiros ou abrem seus próprios negócios (domiciliares ou pequeno local de venda de comida árabe), além de trabalhar no comércio de roupas e acessórios da região do Brás e Pari, em São Paulo, como

na Feirinha da Madrugada. É certo que nem todo refugiado sírio se encontra neste contexto, já que alguns puderam vir e receber apoio de um familiar que há anos se estabelecera no Brasil.

1.3 – Competência Narrativa e narrativas orais autênticas dos refugiados sírios em São Paulo

O *corpus* reunido para análise é um conjunto de doze narrativas orais e autênticas de refugiados sírios que aprendem português em São Paulo. Encontramos nas narrativas a maneira ideal para atingir o nosso objetivo de traçar um perfil linguístico e cultural desse grupo, a partir da observação de experiências linguísticas que esses cidadãos vivenciaram ao longo da trajetória no Brasil e da aprendizagem de PB.

É relevante frisar que, do ponto de vista linguístico, foi necessário analisar a competência narrativa dos falantes, entendida na ordem psicolinguística como um tipo específico de competência pragmática e esta, por sua vez, como um tipo de competência linguística (Sim-Sim, 1998; Batoréo, 2000).

A narrativa, entendida como uma tradição muito antiga presente em todas as sociedades, é um tipo de discurso que tem por objetivo contar uma história e que por meio delas, criamos e representamos a nossa fala e a de outros que descrevemos e com quem nos relacionamos. Frequentemente as narrativas apresentam ponto de vista sobre algum tema ou um relato de experiências. Os primeiros estudos da narrativa começaram a partir da poética de Aristóteles, escrita em torno do ano de 335 a.C. (Vieira, 2001) A história presente em uma narrativa pode ser dita ou escrita em uma grande variedade de tipos de discurso, de gêneros na literatura, na pintura e nos textos digitais. As narrativas podem ser ficcionais ou pessoais e são sustentadas pela linguagem oral ou escrita através de um texto, de uma imagem, de uma frase ou de um gesto, como na literatura, nas artes plásticas, na dança ou na música. Todos os grupos de humanos têm as suas narrativas e comumente as narrativas de um grupo entram em contato com narrativas de outros grupos de línguas. As mudanças de ordem lexical, sintática ou fonológica que se dão nesse percurso surgiram a partir do contato entre narrativas. Se as narrativas pertencem a todos os humanos e são o meio principal pelo qual as pessoas dão sentido às suas experiências, podemos situar a produção de narrativas na ordem dos estudos da cognição e sua relação com a cultura,

biologicamente determinada e socialmente partilhada. Dessa forma, a formação de um grupo depende da organização cognitiva de cada indivíduo desta sociedade que por sua vez está determinada pelos padrões culturais, tal como afirma Talmy (2000):

Entende-se que a narrativa abrange a produção de um certo tipo, seja elas conversadores, escritas, teatrais, cinematográficas, de pictórico [...] Para que haja uma narrativa, deve haver pelo menos um interlocutor consciente, enquanto a narrativa interpretada limitadamente também requer um produtor consciente. Vemos a narrativa como algo que por necessidade é cognitivamente produzido ou experimentado, em vez de como qualquer coisa que poderia existir de forma autônoma em seu próprio direito.³⁷

A relação entre linguagem e vida social ou entre linguagem e conhecimento não é uma questão nova, mas foi a partir do século XX que as ciências cognitivas se desenvolveram e trouxeram novas indagações tais como: como a mente funciona? como o conhecimento está estruturado na mente? ou ainda, qual a relação entre cognição e vida social? Para responder a estas perguntas, estudos realizados no âmbito da cognição devem levar em conta fatores internos, mentais, inatos e universais, bem como outros de ordem social pertencentes à Sociologia, Sociolinguística etc. O arcabouço de estudos e abordagens teóricas para se estudar a narrativa (Batoréo, 2009, Labov, 2011) nos permite estudá-las com vistas a se compreender fenômenos linguísticos e/ou análise de outra natureza, como por exemplo, revelar também aspectos relativos às atitudes de caráter psicossociolinguístico que projetamos nas histórias que contamos. Assim, a narrativa oral é um artefato, uma recapitulação de experiência num encadeamento temporal de eventos, um veículo para se conhecer aspectos da criação da identidade dos narradores (autores) por meio da exposição de suas falas na disposição das ações entre personagens que ganham vida através dessas mesmas vozes.

Portanto, ressalta-se que as narrativas são integrantes de qualquer sociedade, sendo que o significado da narrativa está relacionado aos valores idiossincráticos de uma determinada cultura, já que é por meio da interação dos componentes linguísticos com os quadros socioculturais e históricos que os participantes podem dar sentido às suas experiências e vivências. Através de histórias reportamo-nos a momentos anteriores e

³⁷ Tradução do original (Talmy, 2000: 418; 420): “*Narrative is understood to encompass production of a certain kind, whether these are conversational, written, theatrical, filmic, of pictorial [...] For there to be a narrative, there must at least be a cognizant perceiver, while narrowly construed narrative also requires a cognizant producer. We see narrative as something that by necessity is cognitively produced or experienced, rather than as anything that could exist autonomously in its own right.*”.

futuros, somos capazes de criar e representar a nossa fala e a de outros. Os modos de contar histórias são muito diversos como as variações de agregados humanos e não há culturas que não possuam uma forma de contar suas histórias, o que nos remete a Bruner (1986), que a narrativa é tão comum como é a própria linguagem. Como afirma Dancygier (2012): “As narrativas são parte integrante de diversas culturas devido à necessidade da cultura de representar eventos e normas culturais de formas que garantam sua disponibilidade temporalmente estendida.”³⁸

No que se refere à percepção e conceptualização do mundo, o ser humano é capaz de relacionar com o seu entorno devido a capacidade natural e biológica de criar representações da sociedade a qual pertence e expressá-las por meio da linguagem, representando sua percepção ou forma de ver o mundo. “O estudo da gramática pode ser considerado como um estudo da visão de mundo circunscrito a símbolos linguísticos” (Palmer, 1996, p. 144).

Assim, incluindo as narrativas como parte do processo de aquisição/aprendizagem de língua, as percepções e conceptualizações sobre o mundo estão presentes nas narrativas para criar, dar sentido ao discurso e às experiências via discurso, uma vez que a sua produção dá-se por meio de escolhas de palavras e da gramática, que por sua vez são regidas por uma ordem mental e cultural de um determinado grupo linguístico.

O conhecimento da estrutura básica da narrativa está adquirido antes da entrada na escola e estudos como o de Batoréo (2000) comprovam que, aos 2 anos e meio de idade, já se encontram alguns indicadores deste conhecimento. À medida que as crianças crescem e chegam aos 10 anos, o desenvolvimento da capacidade de narrar evolui e apresenta um detalhe pormenorizado da informação sobre o cenário, além de incluir informações mais especificadas sobre alterações espaço-temporais e preocupação em especificar sentimentos, motivações e opiniões dos personagens (Sim-Sim, 1998, p. 203).

No que se refere à aquisição/aprendizagem de uma Língua Não-Materna (LNM) em uma fase adulta, questões inerentes à ordem cognitiva das estruturas das narrativas, bem como questões sobre percepções sobre o mundo em ambas as línguas, a língua materna e a LNM, devem ser levadas em conta de modo a desenvolver a Competência Narrativa dos alunos de uma LNM a fim de evitar más interpretações interculturais, como expressa

³⁸ Tradução do original: “*Narratives are integral to various cultures due to the culture’s need to represent events and cultural norms in forms which guarantee their temporally extended availability.*”. (Dancygier, 2012: 28).

Pavlenko (2005, p. 2): “uma narrativa mal-interpretada torna-se uma apresentação inadequada de si mesmo e pode resultar em falha transcultural.”³⁹

A Competência Narrativa entendida no âmbito da Aquisição e Produção da Linguagem como objeto de aquisição pode ser definida nas palavras de Batoréo (1998, p. 31), como um tipo de competência pragmática “[...] um tipo especial da competência interactiva, adquirida num determinado meio cultural e no contexto social do dia a dia, que visa construção coerente de uma história.

A Competência Narrativa insere-se no âmbito da Competência Pragmática, dado que, para que as narrativas tenham um desempenho conversacional adequado, é necessário que o texto tenha clareza e relevância do que é dito/escrito, sendo a interação comunicativa regida pelo contexto sociocultural em que ocorre a narrativa.

Sobre a relação entre o ato de narrar/compreender uma história e a Competência Narrativa, Sim-Sim (1998) afirma que:

Contar e compreender uma história requer a capacidade para processar e produzir unidades contínuas de linguagem que respeitem uma estrutura específica de coesão e coerência. Para que o fluir natural da história tenha lugar, os episódios dentro dela têm que obedecer a relações temporais e causais. Saber contar uma história, implica, entre outras coisas, conhecer a forma como se estruturam as narrativas, ou seja, possuir a representação cognitiva da organização interna dos elementos básicos da estrutura narrativa (1998, p. 202).

Assim, para um falante de português desempenhar uma boa narrativa, introduz nas histórias elementos de localização temporal (quando), coordenadas espaciais (onde) e apresentação de personagens (quem), numa sequência de eventos coesa e coerente com quantidades equilibradas de informações de ordem sintáticas como os tempos verbais do pretérito. Esta estrutura específica e interna nas narrativas é o que se chama de “gramática das histórias”. De acordo com Batoréo (2000):

O estudo sobre a gramática das histórias têm dois objectivos principais: um, descritivo, de construir uma gramática de histórias, que se pretende tão sistemática como a gramática da frase; outro, de carácter cognitivo, que pretende validar os esquemas das histórias (= story schemata), tidos como fios condutores no reconhecimento feito pelos ouvintes no processamento das narrativas. (2000, p. 557).

³⁹ Tradução do original: “*a misunderstood narrative becomes an inappropriate presentation of self and may result in cross-cultural miscommunication.*”.

Um aluno com bom nível de competência narrativa demonstra conhecimentos adequados de realidades sintáticas tais como: a estrutura interna e ordem dos constituintes frásicos, as concordâncias verbal e nominal, entre outras. De acordo com Sim-Sim (1998):

O domínio da estrutura sintática de qualquer língua implica, simultaneamente, o conhecimento de um conjunto de princípios norteados pelas propriedades da linguagem humana, em geral, e de regras específicas da organização frásica de uma língua, em particular. (1998, p. 146).

A Competência Pragmática diz respeito ao bom desempenho conversacional atrelado ao que dizemos, a quem dizemos e como o dizemos. No caso deste trabalho, o gênero narrativo, implica um motivo específico que é narrar uma história (um acontecimento) e está regulada pelo contexto social em que a narrativa ocorre, sendo o entendimento de tal contexto iniciado antes mesmo da produção de qualquer palavra ou das regras estruturais acima descritas. De acordo com o QECR (2001):

As competências pragmáticas dizem respeito ao conhecimento do utilizador/ aprendiz dos princípios de acordo com os quais as mensagens são: a) organizadas, estruturadas e adaptadas (Competência Discursiva); b) utilizadas para a realização de funções comunicativas (Competência Funcional); c) sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transacionais (Competência de Concepção). (2001, p. 174).

Para o bom desenvolvimento da narrativa, esses conhecimentos são fundamentais, uma vez que tratam sobre: a) a capacidade dos alunos de organizar as frases em sequência e de modo coerente; a arquitetura do texto; as microfunções e macrofunções para uso específico (exemplo: relatar ou estruturar um discurso).

A Competência Narrativa é “um tipo especial da competência interativa, adquirida num determinado meio cultural e no contexto social do dia a dia, que visa construção coerente de uma história” (Batoréo, 1998, p. 31). Entre as diversas formas de transmitir oralmente uma informação, a narrativa é um exemplo e tem por objetivo descrever um acontecimento significativo inter-relacionado dentro de uma estrutura específica que, conjuntamente com os elementos de coesão e coerência, forme uma sequência interessante e que ao mostrar os acontecimentos, o leitor possa, de certa maneira, “ver” as coisas ocorrendo diante de si, “vivendo” as situações narradas junto com os personagens. Para que uma narrativa flua de maneira natural, os episódios precisam obedecer a relações temporais e causais. De acordo com Sim-Sim (1998, p. 202): “Saber contar uma história implica, entre outras coisas, conhecer a forma como se estruturam as

narrativas, ou seja, possuir a representação cognitiva da organização interna dos elementos básicos da estrutura narrativa.”.

Assim, para ser considerada adequada uma narrativa, deve ser incluídos alguns elementos constituintes e básicos: a abertura, o cenário, o tema, o enredo, o conflito e o fechamento.

No que diz respeito ao cenário, a informação básica de fundo (=setting) pressupõe na sua descrição a apresentação da localização espaço-temporal da ação, além da apresentação das personagens, que diante de determinados acontecimentos, agem, reagem, pensam e sentem. “[...] o *setting* introduz o protagonista e os outros participantes da narrativa, fornece informação de fundo sobre as características gerais das pessoas e das atividades desenvolvidas e estabelece os parâmetros espaço-temporal.”.

Tais elementos que descrevem o cenário são fundamentais para o desenvolvimento da história que é realizada através da articulação de episódios. Especificamente sobre a localização espaço-temporal, podemos afirmar que os acontecimentos narrativos se dão em algum local e em alguma época/período do tempo com uma duração determinada. As personagens praticam ações em um ou mais lugares. O espaço deve ser caracterizado de maneira que se torne um espaço especial, singular. Uma maneira de torná-lo assim para aquela história em particular é selecionar alguns aspectos que melhor caracterizem o espaço, criando uma imagem viva de determinado local. Sobre os/as personagens, podemos afirmar que são os responsáveis pelo desempenho do enredo, ou seja, quem faz a ação. Em uma narrativa podemos encontrar os protagonistas e os personagens secundários e espera-se a introdução de intervenientes na história. Exemplo: “Ontem na escola, o professor nos pediu para entregar os textos escritos”. Assim, a localização do tempo, do espaço e a introdução dos personagens correspondem a quando, onde e quem, respectivamente, na progressão da narrativa.

No que se refere ao tema, a ideia em torno da qual se desenvolve a história, o mote ou tópico, é fundamental para estruturar ou entender o enredo da narrativa.

O enredo é onde tem lugar um ou mais conflitos para os quais são encontradas soluções (Sim-Sim, 1998, p. 202). É a sucessão de acontecimentos que constituem a ação, a trama e que dá sustentação à história e que cria sentido e emoção no interlocutor, mesmo que o texto seja inventado, pois o interlocutor deve acreditar no que lê ou ouve. Dessa forma, não basta entender que toda história tem começo, meio e fim, pois é preciso

compreender o conflito. Como exemplo, podemos citar as histórias infantis: Chapeuzinho Vermelho sem o Lobo Mau ou a Cinderela sem a meia-noite. Sem os conflitos em tais histórias, seriam sem graça, sem prender a atenção do leitor. Dessa forma, os fatos iniciais expostos em uma narrativa (tempo, espaço e personagens), encontram o(s) conflito(s) no desenvolver da história, passando por seu clímax (momento de maior tensão ou ponto máximo do conflito) até chegar a um desfecho, que pode ser um final feliz ou não (pode ser surpreendente, trágico, cômico etc.).

1.4 –A Competência Linguística nos níveis A1 e A2

Para realizar as tarefas e as atividades necessárias para lidar com as situações comunicativas em que estão envolvidos, os falantes utilizam certo número de competências adquiridas ao longo de suas experiências anteriores, tais como a conhecimento sociocultural e de mundo (vocabulário e gramática da LM), conhecimento intercultural (as semelhanças e diferenças entre o lugar de origem e o da comunidade da língua-alvo). Essas capacidades citadas, combinadas com as competências sociolinguísticas, são necessárias para realizar as intenções comunicativas na língua-alvo. Com base do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR, 2001), apresentamos alguns parâmetros e categorias úteis para a descrição do conteúdo linguístico e que também servirão como base de reflexão. Assim, a abordagem adotada para o presente trabalho relativo à Competência Linguística “tenta identificar e classificar as componentes principais da competência linguística, definida como o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (QECR, 2001, p. 157). Logo, a Competência Linguística não pode ser tratada de forma desintegrada da língua em situação de uso e pertence, portanto, a um contexto particular através da interação social. É importante que o aluno saiba usar a língua. Assim, um aluno competente linguisticamente é aquele que tem não só o conhecimento do sistema da língua portuguesa, mas do uso que ele faz dessa língua para criar os mais diversos tipos de textos de forma significativa.

Dessa forma, espera-se que o aluno tenha a capacidade de utilizar a língua desenvolvendo as competências lexical, gramatical, pragmática, fonológica e

sociolinguística para construir seus textos, em especial para as suas narrativas, foco do presente trabalho. Todas estas competências são fundamentais para sua elaboração.

Os dois grupos de alunos analisados nessa dissertação pertencem a níveis de proficiências diferentes de acordo com o QECR (2001), sendo o Grupo 01 incluído no nível A1 e o Grupo 02 no nível A2. A divisão dos níveis dos cursos de PLAc é feita pela equipe do CRAI/SEFRAS e tem como base o QECR.

De acordo com o QECR (2001), um aluno de nível A1 apresenta características, numa escala global, tais como a capacidade de usar expressões familiares e cotidianas em enunciados simples que têm por objetivo satisfazer necessidades precisas. Como exemplo, um aluno do nível A1 é capaz de se apresentar, dizer onde mora, descrever basicamente as pessoas que conhece. Para que a comunicação aconteça de fato, é necessária cooperação por parte do interlocutor, já que em nível fonológico tem a pronúncia de uma disposição limitada de palavras, e para que seja entendido, mais esforço será necessário dos interlocutores nativos habituados a se comunicar com falantes do seu grupo linguístico.

No que diz respeito à amplitude do vocabulário (Competência Lexical), os alunos desse nível “Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas”. (QECR, p. 160). São também elementares e simples as estruturas gramaticais e tempos verbais que utilizam.

De acordo com o QECR (2001), um aluno de nível A2 apresenta características, em escala global, como a capacidade de compreender frases isoladas com léxicos e expressões de áreas de prioridade e necessidades imediatas, que lhe permite comunicar em contextos do dia a dia e de conteúdo previsível (ambiente de trabalho, por exemplo). Para se comunicar utiliza um conjunto de vocabulário familiar e “suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência”. (QECR, p. 160) com uma pronúncia suficientemente clara para ser entendida ou com necessidade de pedido de repetição por parte do interlocutor. Usa, com correção, estruturas gramaticais simples, mais ainda “tem tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; no entanto, aquilo que quer dizer é geralmente claro.”. (QECR, p. 163).

Capítulo II

Metodología

2 – Metodologia

O trabalho de campo da presente investigação basear-se-á nas narrativas da história de vida dos dois grupos de refugiados sírios, falantes de PB como LAc. Estas narrativas orais e autênticas foram transcritas e reunidas num *corpus* linguístico. Para uma análise completa das narrativas, além do *corpus* linguístico, utilizamos a Ficha Sociolinguística, que foi uma ferramenta fundamental para a caracterização da amostra.

O levantamento das narrativas para construção do *corpus* foi produzido em função de uma estratégia de elicitación, cujo propósito foi provocar a produção das narrativas sobre as histórias de vidas dos intervenientes. A fim de deixar um leque de oportunidades para cada aluno, criamos o seguinte enunciado/pergunta: “Pense na sua vida desde a chegada ao Brasil e em uma história interessante que você viveu que envolvia a língua portuguesa. Por favor, conte essa história.”

Para gravação das narrativas, utilizamos o programa *QuickTime Player*⁴⁰. É um programa da *Mac* para reproduzir, gravar, editar e compartilhar arquivos de áudio e vídeo. Encontramos nessa ferramenta uma maneira econômica, já que não foi preciso investir em outra tecnologia para realizar a pesquisa. Pareceu-nos bom porque podia aumentar o nível e qualidade da gravação (máxima) e também porque ao pedir para salvar o arquivo, o programa já nos dava uma opção de salvar na pasta Meus Documentos como arquivo de áudio, além de ir direto para o *iTunes*.

Os doze falantes de PLAc foram divididos em dois grupos de acordo com a fase de aprendizagem de PB, levando em consideração o tempo de residência no Brasil:

Grupo (01) - Recém-chegados ao Brasil (até 6 meses desde o momento de chegada): 6 alunos

Grupo (02) - Com estadia entre 6 e 18 meses no Brasil: 6 alunos

No que diz respeito à divisão dos grupos por nível, pode ser visualizada na seguinte tabela:

⁴⁰ Para mais informação: <https://support.apple.com/pt-br/guide/quicktime-player/welcome/mac>. Acesso: 12/06/2018.

Tabela 1 - Níveis de proficiência por grupo

| | Número de participantes | Nível ⁴¹ |
|----------|-------------------------|---------------------|
| Grupo 01 | 06 | A1 |
| Grupo 02 | 06 | A2 |

O número total de doze alunos foi a quantidade máxima obtida para realização dessa pesquisa, uma vez que, após vários contatos com todos os alunos sírios que frequentaram as aulas no Sefras, somente os doze se dispuseram a participar. É importante considerar que os refugiados sírios, em geral, não gostam de se expor, seja para pesquisas, entrevistas ou relatos para as mídias. Embora o número total seja baixo, acredita-se que é representativo para caracterizar os alunos sírios de um bairro específico de São Paulo e que frequentaram os cursos nesse mesmo bairro.

2.1 – Caracterização da amostra dos falantes sírios de PB como PLAc: Construção da Ficha Sociolinguística

O campo de estudo da dissertação é a região central da cidade de São Paulo, especificamente o Bairro Pari, sendo nesta cidade onde os nossos informantes moram e/ou exercem suas atividades profissionais e escolares. São 12 participantes, 10 homens e 2 mulheres, de idade entre 15 e 43 anos. Os dados sociolinguísticos, bem como o *corpus*, as narrativas, foram recolhidos durante o ano de 2017 com alunos refugiados sírios que frequentaram o curso de PLAc no Sefras, divididos em 2 grupos, conforme descrito no capítulo anterior deste trabalho.

A Ficha Sociolinguística que apresentamos neste trabalho (Anexos 3 e 4) tem como base a ficha de mesmo nome do Projecto Diversidade Linguística em Escola Portuguesa, Mateus *et al.* (2003-2008). Projeto este que foi realizado num contexto escolar de heterogeneidade linguística, com imigrantes (ou filhos de imigrantes), tal como o trabalho que agora propomos. Decidimos utilizar a Ficha Sociolinguística por tratar-se de um método diagnóstico e fundamental para caracterizar a amostra escolhida. Ela tem por fim traçar o perfil sociolinguístico dos alunos e, para o presente trabalho, a ficha que propomos está dividida em quatro partes:

⁴¹ A divisão dos níveis do curso é feita pela equipe do CRAI/SEFRAS e tem como base o QECR.

Parte 1: De caráter geral, são recolhidos dados referentes ao sexo, idade, origem do aluno, ao tempo de residência no Brasil e em São Paulo, além de informações sobre o grau de instrução escolar, a profissão e as experiências em outro país. (Anexos 5 e 6)

Parte 2: Apresentamos os dados relativos aos pais dos alunos: onde nasceram, que língua falam e o grau de instrução escolar dos mesmos. (Anexos 7 e 8)

Parte 3: Aborda as informações sobre a experiência linguística do aluno, tais como a proficiência relativa às línguas faladas pelo aluno em casa, na escola, no trabalho, na internet. (Anexos 9 e 10)

Parte 4: Visa a observar as atitudes dos alunos perante o PB, tais como avaliar a aprendizagem de PB e apresentar fatores que dificultam e facilitam durante o processo de aprendizagem desta língua. (Anexos 11 e 12)

Para o preenchimento da ficha sociolinguística, bem como a construção do *corpus* linguístico, as narrativas, foram coletadas em 3 encontros, pré-combinados por *WhatsApp*, *Facebook* ou *email* nos dias 20 de julho de 2017, 20 de agosto de 2017 e 6 de outubro de 2017. A construção do *corpus*, a partir da recolha dos dados das narrativas, foi realizada de forma individual. Neste trabalho, procuramos ser fiéis aos conteúdos das narrativas, providenciando que as gravações tenham sido feitas em iguais condições para todos os participantes. As transcrições foram realizadas pelo investigador com maior brevidade possível após a coleta, a fim de incluir a memória do enquadramento relativo à altura da gravação. (Anexo 13).

Assim, a observação e interpretação dos dados obtidos a partir da aplicação da Ficha Sociolinguística com os alunos no curso de PLAc revelaram-nos informações relevantes sobre fatores que interferem na aquisição/aprendizagem de uma língua como a idade, proficiência em outras línguas e a motivação para aprender o PB. Espera-se, dessa forma, que o diagnóstico possa ser um orientador e auxiliar na determinação de um ponto de partida para investigações no campo do PLAc com refugiados sírios no Brasil.

A descrição e análise dos dados do *corpus* encontram-se nos capítulos 3 e 4,

respectivamente.

2.2 - Dados Sociolinguísticos

2.2.1 – Dados sociolinguísticos do Grupo 01

Na sequência, apresentamos as informações sociolinguísticas do Grupo 01, que podem ser observadas nos anexos (cf. Anexos 5, 7, 9 e 11).

G1-01:

Tem 37 anos, é de Damasco, mora em São Paulo há dois meses e morou na Espanha por cinco anos. É formado em Letras, professor de idiomas e considera como línguas maternas o árabe e o espanhol. Suas experiências linguísticas no trabalho, internet e com amigos envolvem três línguas: árabe, inglês e espanhol. Estuda português há dois meses, considera o português fácil porque fala espanhol e são parecidos. A pronúncia é o que mais o dificulta a aprender português.

G1-02:

Tem 33 anos, é de Homs, mora em São Paulo há um mês e morou na Líbia e no Líbano, em ambos os países por quatro anos. É formado em Teatro e sua profissão é roteirista. Considera sua língua materna o árabe. Suas experiências linguísticas no trabalho, internet e com amigos envolvem três línguas: árabe, inglês e português. Estuda português há um mês, considera o português uma língua bonita e fácil de aprender e não indica uma dificuldade para aprender português.

G1-03:

Tem 43 anos, é de Damasco, mora em São Paulo há dois meses. É formado em Letras, professor de idiomas e considera sua língua materna o árabe. Suas experiências linguísticas

no trabalho, internet e com amigos envolvem três línguas: árabe, inglês e português. Estuda português há um mês, não considera o português uma língua bonita e fácil de aprender, indica a sua idade e a velocidade da pronúncia dos brasileiros as dificuldades para aprender português.

G1-04:

Tem 28 anos, é de Lataquia, mora em São Paulo há três meses. É mestre em Engenharia, engenheiro e considera sua língua materna o árabe. Suas experiências linguísticas no trabalho, internet e com amigos envolvem três línguas: árabe, inglês e português. Estuda português todos os dias há dois meses e meio, pois afirma que sem o português não consegue estabelecer relações e contatos no Brasil.

G1-05:

Tem 25 anos, é de As-Suwayda, mora em São Paulo há um mês e morou no Líbano por dois anos. Possui o Ensino Médio, é eletricitista e considera sua língua materna o árabe. Suas experiências linguísticas no trabalho, internet e com amigos envolvem duas línguas: árabe e português. Estuda português há um mês, considera o português uma língua bonita e muito difícil de aprender. A velocidade da pronúncia dos brasileiros é o que indica como dificuldade para aprender português.

G1-06:

Ela tem 31 anos, é de Hama, mora em São Paulo há 3 meses e morou na França por dois anos. É formada e leciona em Matemática e dá aula dessa disciplina. Considera sua língua materna o árabe levantino. Suas experiências linguísticas no trabalho, internet e com amigos envolvem três línguas: árabe levantino, francês e português. Teve o primeiro contato com o português aos dezoito anos quando morava na França, considera o francês uma língua que a ajuda a aprender português. Considera o português uma língua bonita e uma mistura de muitas línguas devido às migrações ao Brasil. Suas dificuldades são os tempos verbais.

Descrição geral do Grupo 01

Dos seis alunos participantes do grupo, há apenas um do sexo feminino. A média de idade é de 33 anos, quatro tem curso superior, um é mestre e um tem ensino médio. Cinco consideram o árabe a língua materna, sendo que um desses considera o árabe e o espanhol suas línguas maternas. Um considera o árabe levantino a sua língua materna. As línguas que usam no dia a dia são: árabe, inglês, espanhol, português e árabe levantino. A média de tempo que moram no Brasil e estudam português é de dois meses. Cinco alunos moraram fora do país de origem. As principais considerações sobre a LP são: uma língua bonita, parecida ao inglês, francês ou espanhol. As maiores dificuldades são: pronúncia e verbos.

É importante mencionar que dois alunos (G1-03, G1-04) relataram a situação da guerra na Síria como fator traumático e que dificulta a comunicação e aprendizagem em português. Já o aluno G1-02 abandonou a narrativa por questões que o fizeram lembrar da situação familiar vivida na Síria (tive a oportunidade de perguntar ao aluno posteriormente à gravação a razão de ter abandonado a narrativa e me comentou que a dificuldade de narrar em português é devido ao fato que sempre o faz relacionar à situação na Síria). Dois alunos afirmaram que o português é difícil (G1-03, G1-04) e um aluno (G1-03) diz não gostar de português.

2.2.2 – Dados Sociolinguísticos do Grupo 02

Na sequência, apresentamos as informações sociolinguísticas do Grupo 02, que podem ser observadas nos anexos (cf. anexos 6, 8, 10 e 12).

G2-01

Tem 15 anos, é de Aleppo, mora no Brasil há um ano e três meses e em São Paulo há seis meses. É estudante do Ensino Médio e considera sua língua materna o árabe. Suas experiências linguísticas na escola, na internet e com amigos envolvem duas línguas: árabe

e português. Estuda português há um ano e considera os verbos a parte mais difícil de aprender.

G2-02

Tem 26 anos, é de Damasco, mora em São Paulo há um ano e cinco meses. É cozinheiro, engenheiro e considera o árabe a sua língua materna. Suas experiências linguísticas no trabalho, internet e com amigos envolvem duas línguas: árabe e português. Estuda português desde que chegou ao Brasil, considera a Língua Portuguesa bonita e fácil de aprender. Indica a leitura como um ponto que dificulta a sua aprendizagem de português e não tem nenhum livro em casa.

G2-03

Tem 25 anos, é de Damasco, mora em São Paulo há um ano e oito meses. Tem o ensino médio, é vendedor e considera sua língua materna o árabe. Suas experiências linguísticas no trabalho, internet e com amigos envolvem duas línguas: árabe e português. Começou estudando português sozinho, na rua e no trabalho. Estuda português há um ano e meio. Considera o português fácil, pois tem várias palavras iguais a outros idiomas, mas indica as formas diferentes de aprendizagem, a da instrução escolar e a que aprende na rua como um ponto negativo. A maior dificuldade é com a escrita.

G2-04

Tem 23 anos, é de Damasco, mora no Brasil há um ano e oito meses, e em São Paulo mora há sete meses. Estudou até o ensino médio, é garçom e considera sua língua materna o árabe. Suas experiências linguísticas no trabalho, internet e com amigos envolvem 3 línguas: árabe, inglês e português. Estuda português desde que chegou ao Brasil, tendo aprendido suas primeiras palavras na língua com seus amigos na rua em Araçatuba, onde morava antes de ir a São Paulo. Considera o português uma língua bonita. Tem dificuldade com a gramática e indica que gostaria de ter mais aulas por semana.

G2-05

Ela tem 24 anos, é de Homs, mora em São Paulo há dois anos. É pedagoga e considera sua língua materna o árabe levantino. Suas experiências linguísticas no trabalho, internet e com amigos envolvem duas línguas: árabe e português. Estuda português desde que chegou ao Brasil e tem dificuldade com os verbos e pronúncia. Considera o português uma língua linda, mas complicada devido às influências de outras línguas como o Guarani. Um ponto negativo apresentado pela aluna é que os cursos de português são caros em São Paulo.

G2-06

Tem 33 anos, é de Aleppo, mora em São Paulo há 1 ano e 6 meses. É dentista e considera sua língua materna o árabe levantino. Suas experiências linguísticas no trabalho, internet e com amigos envolvem 4 línguas: árabe, inglês, espanhol e português. Estudou português no Paraguai antes de vir ao Brasil. Considera o português uma língua bonita, mas a pronúncia do português é complicada. Um ponto negativo indicado é que os cursos de português são caros, mas com a ajuda dos amigos consegue melhorar o seu desempenho nessa língua.

Descrição geral do Grupo 2

Dos seis alunos participantes do grupo, há apenas um do sexo feminino. A média de idade é de 24 anos, dois têm curso superior, três têm ensino médio e um tem ensino fundamental. Quatro consideram o árabe a língua materna e dois consideram o árabe levantino. As línguas que usam no dia a dia são: árabe, inglês, espanhol, português e árabe levantino. A média de tempo que moram no Brasil é um ano e sete meses e que estudam português é de um ano e quatro meses. Quatro alunos moraram fora do país de origem. As principais considerações sobre a LP são: uma língua bonita. As maiores dificuldades são: pronúncia e verbos.

2.3 – Metodologia da construção do *corpus*

Conforme mencionado no início deste capítulo, a construção do *corpus* foi produzida em função de uma pergunta que provocou a produção das doze narrativas, divididas em dois grupos de acordo ao tempo de exposição ao PB e à fase de aprendizagem de PB (variável independente).

Para que os informantes gravassem as suas narrativas, foi necessário um contato prévio com os participantes via *email* ou *whatsApp*. Foi necessário explicar muito bem do que se tratava, o objetivo acadêmico, o assunto a ser narrado (uma história interessante que tenha vivenciado com a Língua Portuguesa), bem como o tempo da narrativa (entre um e dois minutos). Combinar os horários foi uma das dificuldades encontradas, uma vez que os alunos/participantes trabalham durante o dia e nos fins de semana trabalham na Feira da Madrugada, Brás, São Paulo. Dessa forma, o primeiro encontro foi realizado em julho de 2017, no SEFRAS, mesmo local onde acontecem as aulas. Após o fim das aulas, seis alunos gravaram as suas narrativas. Em um domingo de agosto, foi realizado o segundo encontro em um restaurante no Bairro Pari, muito próximo onde estudavam português. Foi possível gravar três narrativas. As últimas três narrativas gravadas para completar as doze foram gravadas no início de outubro.

A utilização do programa *QuickTime Player* foi necessária para gravar as narrativas com ótimo nível e qualidade das gravações. Cada narrativa foi salva imediatamente depois da gravação recebendo um nome que caracterizava o aluno (exemplo: Arquivo G1-01, Aluno 1 do Grupo 01). As transcrições foram realizadas com muita atenção, tentando manter fiel ao máximo aos relatos. Foram consultados dois acadêmicos do curso de Letras e falantes nativos do PB para que pudessem avaliar as transcrições previamente realizadas.

Capítulo III

Descrição dos Dados

3 – Descrição dos dados

3.1 – Descrição da Competência Linguística por grupos

3.1.1 – Descrição da Competência Linguística do Grupo 01

Com foco nas características descritas no QEER para o nível A1, passaremos a analisar a competência linguística do Grupo 01 com base nas narrativas. O anexo 14, denominado “Competência Linguística Grupo 01”, traz os exemplos aqui estudados.

No nível morfológico, foi possível perceber estruturas de outras línguas, como o espanhol e inglês, em algumas narrativas, pois os alunos se utilizam de outras línguas não maternas que dominam melhor para preencher lacunas em português. Trata-se da mudança de código (*code-switching*), quando o interlocutor alterna entre diferentes línguas em um único discurso. Dessa forma, o aluno denominado G1-01 (Grupo 1, aluno 1), por exemplo, é o único que apresenta influências do espanhol que não comprometem totalmente o entendimento do texto, já que são vocabulários ora próximos ao português (ex: *al, encuentro*) ora outros que existem em português também (x: *enfermo*), mas com uso pouco frequente, utilizado em textos escritos formais. Já os alunos G1-02, G1-03, G1-05 usam palavras em inglês que comprometem a compreensão e a competência linguística dos mesmos (ex: *opposite of, but*). Outro ponto de nível morfológico que nos indica um problema para um bom desempenho da competência linguística dos alunos é a flexão verbal, mais especificamente a desinência verbal. Vale ressaltar que os alunos do G1, até o momento da gravação das narrativas, só tinham aprendido, nas aulas do nível A1 no Sefras, parte do tempo verbal presente do indicativo, já que de acordo com o material utilizado no curso⁴², o primeiro módulo dado em 36 horas não contemplava os tempos do passado. Assim, foi frequente, como se pode ver na tabela “Competência Linguística Grupo 01”, o uso incorreto das flexões dos verbos, muitas vezes mantendo o verbo no infinitivo. Embora do ponto de vista normativo seja um erro, acredito que algumas frases como: “*Eu falar outros línguas*” (G1-03) ou “*Eu não falar muito português, brasileiros*

⁴² O Material *Curso de Português como Língua de Acolhimento/PLAC para Imigrantes e Refugiados* é o recurso utilizado no CRAI (Centro de Referência e Atendimento ao Imigrante) da Prefeitura de São Paulo para dois módulos de curso (36 horas cada módulo).

não **falar árabe ou inglês** (G1-05) podem ser entendidas por falantes nativos de português. Ainda relativo à questão morfológica, foi possível notar a não concordância de gênero das palavras em cinco das seis narrativas, como pode ser observado nos exemplos: “*Eu falar outros línguas*” (G1-03) e “*porque posso ver as preços e nomes*” (G1-04), que se encontram nos anexo 14. Quatro das seis narrativas apresentam uso de conjunções básicas como ‘*porque*’ e ‘*mas*’, contribuindo para a coesão do texto. É relevante notar o uso dos elementos gramaticais relativos aos verbos impessoais *haver* e *fazer* para construção temporal, de tempo decorrido. “*Faz 4 meses*” (G1-01) e “*no Brasil há 3 meses*” (G1-02). O aluno G1-05, inclui expressões e palavras relacionadas com certas situações concretas (o comércio, compra e venda) como em “*Brasileiros comprar, but não conversar muito de preços, descontos, varejo, atacado*” (Anexo 13).

Do ponto de vista sintático, nota-se que o aluno G1-01 pôde, diferente dos outros do grupo, criar uma frase corretamente no passado utilizando o pretérito imperfeito. Ao consultar a ficha sociolinguística do aluno, pôde-se verificar que tem conhecimento da língua espanhola e morou na Espanha, o que facilita a construção da narrativa em português, uma vez que, em ambas as línguas a alternância dos tempos do passado é uma característica para construir uma narrativa. Por outro lado, os alunos G1-02 e G1-03, comprometem a competência linguística do ponto de vista normativo, já que o primeiro utiliza um tempo no futuro mais um tempo no presente “*quando chegar ao Brasil, aprendo algumas palavras*”, em vez de usar o tempo passado para narrar algo que já aconteceu. Já o aluno G1-03 apresenta uma sequência das palavras na frase que dificulta o entendimento por parte do seu interlocutor “*trabalho entender nunca pessoas falar*”, o que leva a uma interpretação que parte de uma construção da LM do aluno com elementos lexicais do português.

No nível fonético, os alunos apresentam falta de conhecimento das “regras de pronúncia” do português brasileiro, salvo na narrativa G1-06. Um dos exemplos mais evidentes entre os falantes de árabe ao falar português é a troca da letra P pela letra B, como *berto* em vez de *perto* – G1-01; *chat* (aluno G1-02 não pronuncia o T final da palavra inglesa nem mesmo na forma que brasileiros falam as consoantes finais das palavras inglesas, incluindo a letra i, por exemplo em palavras como *Facebook, internet*). Assim como descrito no QECR sobre a competência fonológica de alunos nível A1, e após

escutar várias vezes e analisar as narrativas, estas apresentam uma pronúncia de palavras e expressões que podem ser entendidas com certo esforço por falantes nativos.

No nível pragmático, foi possível notar que o aluno G1-02 não termina a sua narrativa, dando, portanto, uma quantidade de informação insuficiente. Por outro lado, as narrativas G1-01, G1-04 e G1-06 apresentam uma sequência natural e coerente do texto.

3.1.2 – Descrição da Competência Linguística do Grupo 02

A partir dos parâmetros descritos acima sobre o QEER para o nível A2 passaremos a analisar a competência linguística do Grupo 02 com base nas narrativas. O anexo 15, “Competência Linguística Grupo 02”, traz os exemplos aqui estudados.

No nível morfológico, foi possível notar problemas na concordância entre o gênero das palavras e os artigos ou contrações que as precedem em duas narrativas (G2-01, G2-02). Exemplo: *Eu já morei **no** outra cidade **no** Santa Catarina*” (G2-01). No que diz respeito à flexão verbal, notamos em duas narrativas um uso inadequado nas concordâncias com o sujeito da enunciação (eu): “*Quando **eu** chegou no Brasil*” (G2-03); e quatro narrativas com muito bom uso dos tempos verbais e flexões (G2-02, G2-04, G2-05, G2-06). É importante salientar que a narrativa de G2-02 apresenta uma falta de concordância seguido da correção: “*eles **pediu** (...) eles também **pediram** para mim*”.

Do ponto de vista sintático, os alunos do Grupo 02, utilizaram bem os tempos verbais no passado, bem como do ponto de vista morfossintático, adequação da concordância das desinências verbais, inclusive com construções com *já* seguido do verbo no passado ex: “*Eu **já** morei no outra cidade no Santa Catarina*” // “***Entrei** na escola*” (G2-01). Outro ponto importante a ser mencionado é que dois alunos (G2-02, G2-03) indicaram nas narrativas as trocas de turno entre os participantes: “*Quando eu cheguei à mesa **ela** falou bem assim: Que esse pão? **Eu** fui falei assim: esse pau quente (não pão – outra coisa...pão...quê?) **eu** falei para **ela**: pau quente*”. (G2-02)

No nível fonético, os alunos apresentaram bom desenvolvimento da competência fonológica, embora com sotaque estrangeiro evidente, que foi possível notar ao escutar várias vezes as narrativas gravadas. Há possibilidade de que os interlocutores peçam para repetir em alguns casos.

Em referência à questão discursiva, todos os alunos apresentam léxico como conectivos ou conjunções que auxiliaram na melhor elaboração da narrativa. “*ai eu acho que aprendi*” (G201), “*então eu falei*” (G2-04). O aluno G2-06 utilizou um diminutivo: “*Pessoas riram de mim um pouquinho*” e a aluna G2-05 utilizou a expressão *né*: “*muitos jeitos de falar, né?*”.

No que concerne à questão pragmática, os alunos G2-01, G2-04, G2-05 e G2-06 apresentam narrativas numa sequência natural e com uma ordem lógica do acontecimento.

3.2 - Descrição da Competência Narrativa por grupos

3.2.1 – Descrição da Competência Narrativa do Grupo 01

Com base nos conceitos sobre a Competência Narrativa, passamos a descrever os dados reunidos no *corpus* das narrativas dos dois grupos analisados nesta pesquisa. Primeiro descreveremos os elementos constituintes da competência narrativa de cada um dos participantes dos grupos em que eles estavam organizados.

Na narrativa G1-01, podemos encontrar referências ao personagem principal e suas características já na abertura da narrativa “*eu me chamo Tarek*”, e no lugar onde se desenrola a narrativa: “*Pois quando faz 2 meses e estava enfermo fui ao hospital aqui perto de casa*”. ‘*Perto de casa*’ refere-se ao bairro Pari, São Paulo, informação introdutória da narrativa (“*moro no Brasil, no Pari*”). O tempo da narrativa é o tempo cronológico, já que é narrada numa sequência natural e com um desfecho (estava doente, saiu de casa para ir ao hospital, foi medicado e voltou para casa). Podemos encontrar nessa narrativa um conflito solucionado, já que o narrador estava passando mal, foi ao médico que lhe deu um remédio e depois voltou para casa: “*quando encontro médico para explicar a ele que tenho, não podia explicar-lo que tenho a mi estomágio um dor forte (...) pois logo depois ele entende todo me dá el remédio*”.

Na narrativa G1-02, apresenta uma abertura “*Boa noite...meu nome é Wissan*”, uma referência espaço-temporal “*no Brasil há 3 meses. Quando chegar no Brasil...*”, que nos ajuda a interpretar o tempo e local onde a história aconteceu. Infelizmente, o aluno abandonou a tarefa e não criou a narrativa completa.

Já em G1-03, o narrador abre a narrativa com a expressão “Oi!”, mas não desenvolve uma narrativa com todos os elementos necessários. Entende-se que o narrador é o próprio personagem e que tem uma característica psicológica bem marcada ao apresentar o conflito na narrativa, já que afirma não gostar de português e que por motivos de pressão e trauma não consegue falar bem essa língua: “*Não gosta português. Eu falar outros línguas, but pressão, guerra (...) medo, triste...eu não falar conseguir bom português*”. Para a identificação da complicação no enredo e a resolução do conflito para a dificuldade de falar português: “*Vida Brasil complicated. Eu com avião mudar porque aqui difícil*”. Nesse ponto o uso de “Brasil” e “aqui” (referência ao Brasil), o narrador nos deixa claro o ambiente que se passa a história e que pretende deslocar-se de avião para fora do país, uma vez que a vida para ele é difícil no Brasil. Portanto, é uma avaliação final negativa da história.

No que diz respeito à narrativa G1-04, o narrador é o protagonista da história e abre a narrativa com a saudação “Oi!”. O conflito no enredo, dificuldade em aprender ou explicar algo em português, auxilia a caracterizar psicologicamente o personagem. “*A minha vida mudar muito depois eu sair forçado da Síria por guerras e não concentro muito em português*”. O clímax do conflito na narrativa se dá pelo fato de que o narrador não conseguia explicar ao seu interlocutor sobre a guerra na Síria, mas termina em um desfecho satisfatório, uma vez que o narrador faz uso do computador para auxiliá-lo nas explicações em português “*Uma vez uma menina me perguntou porque eu no Brasil e falo da guerra (...) ela não entende bem e uso o computador para mostrar fotos de guerra (...) fico 1 hora para explicar pouca coisa...muito difícil português. Bom usar o computador*”.

Na narrativa G1-05, podemos relacionar o tema “dificuldade em se expressar em português” pela frase que inicia a narrativa “*Português muito difícil*” ou na frase que fecha a narrativa “*Acho que porque não entender cultura do Brasil do compra e venda*”. Assim como na narrativa anterior (G1-04), o conflito na narrativa se estabelece pela falta de compreensão entre o protagonista e os outros personagens, os clientes brasileiros. O relato da história acontece em situações cotidianas em uma loja onde trabalha o protagonista, cuja característica é estar nervoso por vender pouco devido à falta de compreensão linguística e/ou cultural.

A narrativa G1-06, assim como a G1-04 e G1-05, apresenta como tema a dificuldade com o português em algumas situações, como no trabalho, por exemplo:

“Posso pegar o metrô ou ônibus porque leio os números e consulto internet, mas para o trabalho complicado”. A narradora, diferentes das outras narrativas acima, apresenta uma estrutura interessante para iniciar o desenvolvido da história *“Uma vez teve um aluno particular aqui em Pari, mas não funciona porque nós não chegamos a uma entendimento porque nomes e métodos matemática diferentes árabe e português”*. Assim, Pari é o lugar onde a história acontece. A exposição do enredo e do conflito se dá no não entendimento entre as nomenclaturas da matemática. No desfecho da narrativa com uma avaliação, apresenta uma comparação entre os personagens e seus métodos para aprender matemática, usando para descrição alguns adjetivos: *“Brasileiros têm uma maneira diferente de aprender matemática que é mais complicada. Nós, árabes, temos métodos mais simples e práticos”*.

De uma maneira geral, as descrições apresentadas pelo Grupo 01, apresentam o Pari como lugar onde se passam as narrativas (G1-01, G1-06) e, mais especificamente, em ambientes de trabalho (G1-03, G1-05, G1-06). O conflito principal nas narrativas é a dificuldade para se expressar ou entender o português (G1-01, G1-03, G1-04, G1-05, G1-06). No que se refere à abertura de narrativas, percebemos em quatro delas estruturas relativas à abertura e ao desfecho. Podemos concluir que todas as narrativas apresentam os personagens, algumas também com personagens secundários, sendo que o protagonista é sempre o autor da enunciação, tornando, assim, num relato de vida. Com relação à época em que acontece a história narrada, apenas em duas (G1-01, G1-02) deixam explícito quando a história aconteceu.

3.2.2 – Descrição da Competência Narrativa do Grupo 02

Na narrativa G2-01, percebemos uma sequência natural da ao apresentar o enredo com uma série de acontecimentos e introdução de personagens. O conflito iniciou à chegada do aluno ao Brasil, em Santa Catarina (referência espacial 1): *“eu estava com um problema (...) não posso falar bem português”* e *“entrei na escola também não consegui falar”*. A solução do conflito aconteceu quando o aluno se mudou para São Paulo (referência espacial 2) e se matriculou num curso de português: *“Entrei na curso e aprendi português (...) aí eu acho que aprendi”* e com uma avaliação positiva no fechamento *“a gente fala que eu falo bem português”*.

Na narrativa G2-02, destacamos que o aluno já no início da narrativa introduz o personagem principal e sua descrição: “*Olá! Eu sou Sulaiman. Eu sou garçom*”. Embora com alguns problemas relacionados à competência linguística do aluno, a narrativa apresenta uma sequência lógica com a referência espacial de onde acontece a história “*stô trabalhando na uma restaurante no Rua 25 de Março aqui em São Paulo*”, com um enredo bem construído e com uma série de informações coesas: “*Tem uma coisa engraçada acontece lá*”. O conflito constrangedor apresentado se dá pela falta de entendimento entre o garçom (personagem principal) e os clientes (quatro meninas) sobre questões relativas às pronúncias de certas palavras em português “*eles pediu muito coisa, comida árabe (...) eles também pediram para mim pão sírio, mas aqui tem diferença entre B e P*”. O ápice do conflito se dá na volta do garçom com os pedidos: “*Quando cheguei à mesa ela falou bem assim: que esse pão? Eu falei assim: esse pau quente (...) pau quente no forno*”. Uma das clientes, então, questiona: “*Como fala assim?*”. O garçom pede desculpa: “*Falei desculpa moça, pão sírio*”. Na sequência o início da resolução do conflito se dá quando a cliente pergunta se o garçom era estrangeiro e ao saber que sim, ela afirma: “*Ahhh, então tranquilo, mas meu amigo tem diferença entre pão e pau. Essa palavra pau é feia aqui no Brasil*”. A solução do conflito é harmoniosa na fala do garçom: “*Eu falei muito obrigado eles, mas eles tavam muito gente boa, graças a Deus*”. A expressão “*graças a Deus*” indica a presença da avaliação final da narrativa. Interessante notar nessa narrativa a utilização do discurso direto, dando vida aos personagens e contribuindo para melhor compreensão da história.

Assim como na narrativa G2-02, a narrativa G203, apresenta as falas de alguns personagens em discurso indireto para criar uma história lógica no que diz respeito aos acontecimentos e que auxilia o aluno na construção do enredo. O principal conflito é o desentendimento entre os personagens principal (aluno) e o funcionário de uma padaria (personagem secundário), já que o personagem principal não dominava o português. “*Quando eu chegou no Brasil (...) quero uma coisa na padaria, mas não consigo falar português. Eu não falo português nada*”. Assim, a referência espacial é uma padaria e o “eu” refere-se ao próprio aluno que narra, pois apresenta na abertura da narrativa o personagem principal “*Oi! Tudo bem? Meu nome é Zead*”. O desentendimento se dá na seguinte fala: “*Quando eu chegou na padaria eu quero bolo, mas não sabe qual nome é bolo mesmo...eu acho que bolo na Arábia “gateau” “[...] eu falo com ele: eu quer gato.*

Ele que falou: que isso? Você é maluco? Eu não entendi nada que ele falou mas[...]”. “Ele” se entende por inferência que se trata do funcionário da padaria. Somente depois que o aluno indica a geladeira que o funcionário entendeu o que o cliente queria: “*ele falou: tá bom*”. O narrador afirma que essa situação aconteceu quando ele chegou ao Brasil, mas que agora consegue falar português: “*Agora eu consigo eu falo português (...) agora eu tranquilo*”. Assim, “*agora tranquilo*” indica um encerramento positivo da narrativa em comparação com o eixo temporal relatado.

No que diz respeito à narrativa G2-04, o narrador identificado como Omar em “*Eu sou Omar*”, apresenta a referência espacial “*Quando eu cheguei aqui para o Brasil, eu fui para cidade nome dela Araçatuba*” e, também um conflito que aconteceu lá durante a sua estadia na cidade “*tem uma coisa engraçada acontece comigo quando eu fui lá*”. O enredo se desenrola quando encontra com 4 meninas (personagens secundários) que pediram–no ajuda para aprender a língua árabe. “*Eles pediram de mim que ajuda eles na língua árabe(...)Eles tava quis aprender língua árabe*”. O narrador aceitou “*Eu aceito isso*” e continua descrevendo a história: “*E depois eu fui para lá, eu também ajudei eles*”. Essas meninas também o ajudaram a aprender português “*Eles sabem me ajudar na língua portuguesa*”. O final do conflito é favorável e o desfecho é feliz porque o narrador afirma ter gostado dessa situação: “*eu gostei desse coisa lá*”.

Ao apresentar uma história coerente e numa sequência lógica, na narrativa G2-05, inclui não só os personagens, mas também um enredo que é compreensível. A história acontece numa escola em São Paulo: “*Lembro quando fui explicar árabe em escola aqui em São Paulo*”. O conflito se estabelece quando o outro personagem, o coordenador pedagógico da escola, conversa com a narradora: “*No segundo dia o coordenador pedagógico entrou na sala e interrompe minha aula. Me chama fora da sala e me fala que não é possível explicar árabe levantino*”. O coordenador queria que a professora explicasse apenas o árabe padrão⁴³: “*Queria árabe padrão*”. No final da aula, o diretor (personagem 3) conversa com a professora e estabelece assim mais uma fase do conflito: “*Aqui os alunos aprendem árabe padrão. Os alunos que aprendem português só aprendem português de São Paulo*”. Ao interpretar como um preconceito por parte do coordenador e do diretor, “*Penso um preconceito com línguas tão grandes*”, o conflito tem a sua solução na decisão da professora de não voltar mais à escola: “*Eu não voltar mais escola*”.

⁴³ A discussão sobre o Árabe Padrão foi feita no subcapítulo 1.2 deste trabalho.

A última narrativa do Grupo 02 é a narrativa G2-06. Assim como a narrativa anterior, G2-05, a narrativa G2-06 apresenta uma história breve e compreensível. Num primeiro momento, o narrador contextualiza o cenário e o tópico da história que apresenta na sequência: *“Eu gosto aprender português em karaokê. Com brasileiros canto em português como Roberto Carlos. Brasileiros falam que eu falo bem e canto bem”*. Após a contextualização, o narrador apresenta uma história particular que aconteceu num karaokê (espaço onde acontece a história). *“Uma vez cantei Nação Zumbi e ganho nota 45”*. Na sequência e devido à sua nota (45), o narrador apresenta características psicológicas do personagem: *“Fiquei triste, mas depois entendo que era muito rápido para cantar”* e *“pessoas riram de mim um pouquinho, eu fiquei nervoso e chateado e saí”*. O ápice do conflito se dá quando o narrador volta para a mesa onde estavam os amigos (personagens secundários): *“quando chego à mesa com amigos, todos rir e me oferecem cachaça”*. Com a utilização dos discursos diretos/índiretos *“Eu pergunto: por que cachaça?”* e eles falaram: *“para você cantar melhor”*, o narrador constrói o enredo e soluciona o conflito e a narrativa: *“bebi a cachaça, mas voltei para o sertanejo...mais fácil”*. É interessante notar que é necessária uma inferência sobre os gêneros musicais, pois ele recebeu uma nota baixa num ritmo que não é sertanejo e diz que Nação Zumbi *“era muito rápido para cantar”*. Logo, quando diz que *“voltei para o sertanejo...mais fácil”*, significa que realmente ele tem habilidade para cantar esse ritmo conforme já tinha exposto no início da narrativa *“com brasileiros canto em português Roberto Carlos ou sertanejo”*.

De maneira geral, as descrições das narrativas do Grupo 02 apresentam uma sequência natural e coesa com histórias compreensíveis, principalmente as narrativas G2-05 e G2-06. Cabe ressaltar que, nas narrativas G2-02 e G2-03, os narradores se utilizaram do discurso direto, o que tornou a história compreensível, pois apresentaram a fala de outro personagem diferente do próprio narrador. Dessa forma, os personagens ganham vida própria na narrativa. Em todas as narrativas foi possível observar no enredo o conflito e a solução do conflito. Foi possível observar em três narrativas uma abertura indicando a apresentação dos personagens e narrador *“Olá! Eu sou Sulaiman”* (G2-02). Com respeito aos fechos das narrativas, destacam-se uma avaliação positiva em quatro delas, como em *“Graças a Deus”* (G2-02).

Ao comparar a descrição da competência narrativa dos dois grupos, observou-se, em primeiro lugar, que em ambos os grupos o personagem principal é o próprio narrador,

sendo que as narrativas do Grupo 02 apresentam falas de outros personagens ao utilizar o discurso direto e indireto. O conflito nas narrativas do Grupo 01 é a dificuldade para se expressar ou entender a língua portuguesa, enquanto nas narrativas do Grupo 02, os conflitos têm resolução e com uma avaliação final positiva. Com respeito a abertura das narrativas, os grupos destacam-se por incluir a apresentação do personagem principal (próprio narrador) em quatro narrativas do Grupo 01 e em três narrativas do Grupo 02. Em linhas gerais, as narrativas do Grupo 02 apresentam uma sequência natural e coesa, com maior riqueza de detalhes sobre os personagens e com inclusão de aberturas e encerramentos.

Capítulo V

Análise e discussão dos dados das narrativas orais autênticas por grupos

4 – Análise e discussão das narrativas orais autênticas por grupos

Após descrever o *corpus*, partiremos para a análise dos mesmos, levando em consideração a competência linguística e narrativa dos alunos a fim de verificar como as narrativas, do ponto de vista cultural, são janelas de acesso ao outro e nos permitem traçar um perfil sociocultural de um grupo de refugiados sírios em São Paulo. Assim como se tem feito ao longo dessa dissertação, analisaremos cada aluno do primeiro grupo e na sequência uma análise geral deste grupo. Por último, analisaremos cada aluno do segundo grupo e na sequência uma análise geral deste grupo.

4.1 - Análise dos dados linguísticos dos alunos do Grupo 01

Sobre a narrativa do aluno G1-01 pôde-se verificar uma boa construção da narrativa, adequada ao seu nível de português e ao tempo de estudo dessa língua (2 meses). Por ser falante de espanhol, ter morado na Espanha por cinco anos e incluir o espanhol além do árabe como sua língua materna, o próprio aluno julga espanhol e português parecidos, o que o auxilia a elaborar a sua narrativa em uma sequência natural, apresentando uma abertura, “*Eu me chamo Tarek*”, referências aos personagens e ao lugar onde ocorre a narrativa, além de apresentar um conflito e um desfecho. No que diz respeito à competência linguística do aluno, embora este tenha incluído em sua narrativa léxicos da língua espanhola (*enfermo, encuentro*), não compromete a compreensão da narrativa, pois também utiliza verbos nos tempos verbais do passado (*podia, estava*), o verbo fazer como impessoal (*Faz 4 meses*), além de conjunções (*porque, pois*) que auxiliam a estabelecer uma coesão e coerência da narrativa. 1

Além disso, nas experiências linguísticas constantes na Ficha Sociolinguística do aluno da narrativa G1-01 incluiu a leitura de livros de Jorge Amado e uma atitude positiva sobre a sua opinião sobre a LP, “*muito interessante, outra cultura*”.

Com relação às análises da narrativa G1-02, podemos destacar que, embora o aluno tenha abandonado a narrativa por questões pessoais que o fizeram chorar e se lembrar da guerra em seu país, o aluno pôde indicar a abertura da sua narrativa com uma saudação (*Boa noite!*) seguido do seu nome, “*meu nome é Wissan*”. O tempo que vivencia a sua experiência cultural em outra língua é de “*3 meses*”. As informações na sua ficha constam

que ele tem livros do Paulo Coelho em casa, que acha o português um idioma bonito e fácil de aprender.

No que diz respeito à narrativa G1-03, a abertura dá-se com a saudação “*Oi*”. A seguinte análise que pode ser feita refere-se a uma característica psicológica bem marcada por o aluno indicar que não gosta de português e não achar que é uma língua bonita, achar o idioma difícil, ter dificuldade para entender as pessoas no trabalho, além de associar tais dificuldades à situação de guerra na Síria. Para explicar essa relação entre a dificuldade em se comunicar motivada por causa dos traumas vividos na guerra em seu país, o aluno inclui na sua narrativa uso de conjunções como ‘*porque*’ e ‘*mas*’, mas no nível morfosintático ainda apresenta inadequação da concordância verbal em alguns verbos e também da ordem das palavras nas frases que não correspondem ao padrão da língua portuguesa. A avaliação final da história é negativa, uma vez que expressa o desejo de mudar-se de país “*eu com avião mudar porque aqui difícil*”.

Na narrativa G1-04, podemos observar uma abertura com a saudação “*Oi!*”. Assim como na narrativa G1-03, o conflito na Síria é um fator que contribui para a falta de concentração do aluno ao aprender português (o aluno inclui essa informação tanto na narrativa quanto nas atitudes sobre a língua portuguesa, indicando na Ficha Sociolinguística como um ponto negativo sobre a sua aprendizagem em língua portuguesa). A narrativa é bem construída, embora tenha alguns problemas na conjugação dos verbos (mantendo-os no infinitivo em vez das formas conjugadas). O aluno incluiu expressões verbais fixas como “*comunicar em*”, “*ajudar a*” e uso de conjunções, que dão coesão e coerência ao texto.

Bem como na narrativa G1-03, na narrativa G1-05 o aluno afirma tanto na narrativa quanto nas informações relativas às atitudes sobre a LP que a língua portuguesa é difícil de entender porquê as pessoas falam rápido. A diferença da narrativa G1-03 é que o aluno da narrativa G1-05 pensa que a LP é uma língua bonita. O exemplo da “dificuldade em se expressar em português” está presente na frase que inicia a narrativa “*Português muito difícil*” e na frase que fecha a narrativa “*Acho que porque não entender cultura do Brasil do compra e venda*”. Assim, no ambiente de trabalho (loja), o aluno diz ficar nervoso pela falta de compreensão linguística e cultural entre ele e os clientes. Em nível linguístico a narrativa apresenta léxico relativo à sua área de atuação no comércio (desconto, atacado e

varejo) e assim como nas narrativas G1-03 e G1-04, apresenta problemas na apresentação dos verbos, uma vez que o aluno mantém os verbos no infinitivo em vez de conjugá-los.

Na narrativa G1-06, assim como nas narrativas G1-04 e G1-05, tem como tema central a dificuldade com o português em situações no trabalho: *“Posso pegar o metrô ou ônibus porque leio os números e consulto internet, mas para o trabalho complicado”*. O conflito da narrativa é de ordem cultural, uma vez que compara os métodos para aprender matemática entre os árabes e no Brasil: *“Brasileiros têm uma maneira diferente de aprender matemática que é mais complicada. Nós, árabes, temos métodos mais simples e práticos”*. Assim, da mesma forma que na narrativa G1-05, há um conflito cultural em ambiente de trabalho a ser resolvido e é o que indica o ambiente em que eles têm dificuldade com a LP. Na G1-05 o ambiente de trabalho é uma loja e na G1-06 é um ambiente escolar. Um ponto interessante a se analisar é que a informação relativa às atitudes sobre a LP, o aluno considera o PB o idioma latino mais bonito e argumenta que é devido a heterogeneidade linguística no Brasil, principalmente sobre as culturas indígenas e negras. Tal afirmação demonstra um conhecimento cultural sobre a formação da nação brasileira. No que diz respeito às questões linguísticas, o narrador afirma ter facilidade para aprender português porque já sabe francês e o auxilia a se comunicar em português. A narrativa se dá numa sequência natural com uso de conjunções e verbos empregados no passado. Contudo, assim como nas narrativas G1-03, G1-04 e G1-05, a narrativa G1-06 também apresenta problemas nas flexões verbais (verbos mantidos no infinitivo quando deveriam ter sido conjugados). A narrativa G1-06 não apresenta uma característica de fecho, assim como a G1-05. Sobre as estruturas de abertura de narrativas, salienta-se que novamente a G1-06 e G1-05 não apresentam tais estruturas. Logo, estruturas relativas à abertura de narrativas acontecem nas narrativas G1-01, G1-02, G1-03 e G1-04.

Com base na análise dos dados linguísticos acima, definimos as experiências linguísticas e culturais dos alunos do Grupo 01. Assim, podemos destacar em linhas gerais, que o lugar onde ocorrem as narrativas é o Bairro do Pari, São Paulo, mesmo bairro onde reside a maior parte dos alunos que frequenta os cursos de PLAc no Sefras. Conforme mencionado no início desta dissertação, o Pari faz parte da região árabe histórica de São Paulo, muitos frequentadores da Mesquita do Pari. A análise da narrativa, pela aplicação da teoria da competência narrativa, nos permitiu reconhecer não exatamente o Pari como o local onde mais realizam suas conversas em português, mas sim um local de trabalho nesse

bairro. O local de trabalho (loja, escola) é onde acontecem as trocas linguísticas com brasileiros e onde a prática da língua alvo acontece de verdade, a língua em uso. A maioria dos personagens nas narrativas do Grupo 01 está em um local de trabalho – na narrativa G1-01 o aluno não é um funcionário, mas a conversa em português se dá com um médico em um hospital. Todos os personagens principais nas seis narrativas são os próprios alunos, explicando as situações em que os próprios viveram e vivem a língua portuguesa.

As principais características linguísticas dos alunos do Grupo 01 que podemos observar a partir da ótica das competências linguísticas para alunos de nível A1, conforme o QECR, foram que os alunos se limitam aos tempos verbais que já estudaram até o momento da recolha da narrativa – o presente do indicativo e em apenas um caso (G1-01) o uso de tempos no passado. Estes alunos se enquadram, portanto, no que é apresentado no QECR para o nível A1 sobre a competência gramatical: o falante apresenta apenas controle limitado de algumas estruturas e formas gramaticais e que visam satisfazer necessidades concretas. O mesmo pode ser dito quanto ao repertório vocabular, ou seja, expressões relacionadas a certas situações concretas – como por exemplo a narrativa G1-05 que apresenta um vocabulário amplo (varejo, descontos, atacado), mas relativo especificamente à sua área de atuação no trabalho. Ainda assim, entendemos que a maioria das narrativas apresenta uma sequência natural apoiada no uso de conjunções básicas que auxiliam na compreensão da narrativa.

Além das experiências culturais e linguísticas destacadas acima, podemos observar também através das narrativas orais do Grupo 01 alguns temas recorrentes. Em primeiro lugar a dificuldade em aprender o português, que é relatada em 4 narrativas, e o segundo tema é o conflito na Síria. Especificamente sobre esse último ponto, merece destaque o argumento da guerra na Síria para justificar a dificuldade em aprender português (G1-03), a presença da dor ao explicar em português a um brasileiro a origem e horror do conflito (G1-04), além do abandono por causa da lembrança do conflito na hora da gravação da narrativa (G1-02). Acreditamos que esses traumas podem influenciar negativamente o processo de aprendizagem de uma língua.

4.2 – Análises dos dados linguísticos dos alunos do Grupo 02

Com base no cruzamento entre a descrição da competência linguística e narrativa, o perfil das experiências linguísticas e culturais na narrativa G2-01 é a apresentação de uma narrativa em uma sequência coesa e natural dos acontecimentos com conflito e resolução do conflito (não sabia bem português quando chegou ao Brasil, mas depois de mais de um ano o aluno sente que fala melhor, é reconhecido pelos que o escutam e, portanto, faz uma avaliação final positiva – “*a gente fala que eu falo bem português*”). Para indicar o lugar onde acontecem os fatos, o aluno da narrativa G2-01 utiliza os verbos no passado – inclusive com construções com *já*, o que caracteriza um bom desempenho em nível linguístico: *Eu já morei no outra cidade no Santa Catarina*, “*Eu já morei no outra cidade no Santa Catarina*” // “*Entrei na escola*”. narrativa. “*ai eu acho que aprendi*”. Assim, a narrativa de G2-01, satisfaz as necessidades comunicativas elementares e suficientes para relatar o acontecido e o que quer dizer é claro.

Sobre a narrativa de G2-02, as experiências linguísticas que pudemos observar foram interessantes, pois o aluno apresenta um leque de vocabulários significativo que envolve não apenas aqueles usados no local de trabalho, como expressões bastante usadas em PB, “*graças a Deus*”, “*gente boa*”. O narrador apresenta uma abertura para narrativa ao se apresentar, “*Oi! Eu sou Sulaiman*”. Além disso, e diferentemente das narrativas analisadas do Grupo 01, na narrativa de G2-02, foi possível notar uma incorreção da flexão verbal no passado seguido de uma correção: “*eles pediu (...) eles também pediram para mim*”. Um bom uso das flexões verbais contribuiu para dar uma sequência natural à narrativa, e pela primeira vez um aluno incluiu na sua narrativa trocas de turno entre os personagens através do Discurso Indireto, que deu vida aos personagens e contribuiu para melhor compreensão da história: “*Quando eu cheguei à mesa ela falou bem assim: Que esse pão? Eu fui falei assim: esse pau quente (não pão – outra coisa...pão...quê?) eu falei para ela: pau quente*”. A avaliação final da narrativa é positiva, “*Graças a Deus*”.

Pudemos observar que o aluno elaborou suas experiências linguísticas e culturais coerentemente com uso adequado dos componentes principais de uma narrativa embora as informações presentes na ficha sociolinguística do aluno constam que ele tenha estudado apenas até o ensino fundamental, não tem livros em casa, não lê, não indica informações sobre o grau de instrução dos pais.

Assim como a maioria das experiências dos alunos do Grupo 01 que apresentava o Bairro do Pari, região central de São Paulo, como local onde ocorrem as experiências, a

narrativa em G2-02 tem como cenário a Rua 25 de Março, também no centro de São Paulo. Conforme apresentado no subcapítulo 1.2 do presente trabalho sobre as informações culturais e históricas dos sírios no Brasil, a Rua 25 de Março há mais de um século é famosa por abrigar comércio sírio-libanês.

Já a narrativa G2-03 tem como abertura uma apresentação do personagem, *“Oi! Tudo bem? Meu nome é Zead”* e apresenta um conflito no enredo, uma falta de entendimento linguístico entre o aluno e um funcionário de uma padaria em São Paulo num diálogo em que o aluno, no papel de cliente, tentava comprar um bolo, mas o funcionário não o entendia. Assim como na narrativa G2-01 e G2-02 o aluno consegue fazer um “recorte”, narrar um fato específico que aconteceu no passado e que envolvia a língua portuguesa. No caso da narrativa G2-03, logo no início, o narrador já situa o fato na linha do tempo – da chegada ao Brasil e também do início do processo de aprendizagem do português brasileiro -. *“Quando eu cheguei ao Brasil... quero uma coisa na padaria, mas eu não consigo falar português”*. Em ambas as narrativas há uma experiência de ordem linguística relativa à superação ou o sentimento de melhoria, uma vez que, na narrativa, G2-01 o aluno relatava ter um problema na sua primeira experiência em Santa Catarina, antes de chegar a São Paulo: *“Eu já morei em outra cidade em Santa Catarina. Lá eu estava com um problema não conseguia falar bem português”* e no final da narrativa: *“aprendi...então na escola...há gente que fala que eu falo bem português”*. Já na narrativa G2-03, a experiência com a LP é caracterizada pelo sentimento de estar evoluindo ao se comunicar em português: *“eu consigo falar português... tudo bem.... esse faz primeira vez chegou no Brasil, mas agora tranquilo”*. ‘Esse’ na frase faz referência ao fato do desentendimento com o funcionário da padaria. A expressão *“agora tranquilo”* indica avaliação positiva da história.

Retomando a análise específica da narrativa G2-03, foi possível observar que o personagem principal (o próprio aluno) construiu as suas experiências de sentimento em se comunicar melhor em PB à medida que passam mais tempo no Brasil por meio do uso de uma apresentação natural do enredo, mesmo com algumas inadequações morfosintáticas *“Quando eu cheguei no Brasil”*. O aluno também se apoiou no uso de discursos indiretos (do funcionário da padaria: *“ele que falou? – Que isso? Você é maluco”*). Assim como na narrativa G2-02, há indicações das falas dos outros personagens. Por outro lado, os dados sociolinguísticos do aluno nos indicam que o início da sua aprendizagem em PB foi de

maneira informal (na rua e no trabalho), inclusive menciona na sua Ficha Sociolinguística a variação linguística como sua opinião sobre a língua portuguesa “*falar estou é a forma padrão da escola e tô é a forma da rua*”, e a escola como ponto positivo sobre a sua aprendizagem dessa língua: “*Aprender português na escola é bom porque aprende a gramática, o correto*”. Embora não seja uma informação retirada da narrativa, mas sim da Ficha Sociolinguística, acreditamos que, além do relato na narrativa sobre um episódio que envolvia a língua portuguesa, as atitudes sobre a língua-alvo representam outra experiência linguística e cultural para esse aluno, uma vez que o que o caracteriza é o fato de ter começado a aprender o idioma na rua e depois de certo tempo frequentar as aulas na escola.

A narrativa G2-04 é apresentada de forma natural e numa ordem lógica do acontecimento. A abertura, assim como nas narrativas G2-02 e G2-03, é uma apresentação do personagem principal e narrador, “*Eu sou Omar*”. Assim como G2-01, G2-02, G2-03, o aluno da narrativa G2-04, escolhe apenas uma história que aconteceu desde a sua chegada ao Brasil e a relata da maneira mais detalhada para o seu nível (A2) a sequência dos acontecimentos. Aqui, diferentemente das narrativas G2-01, G2-02 e G2-03, a experiência linguística em PB não se deu pela superação ou pela resolução de um conflito, como a falta de entendimento no comércio, ou ainda pela comparação com o início do processo de aprendizagem de PB como nas narrativas G2-01 e G2-03. O tema principal da experiência linguística e cultural em PB para o aluno da narrativa em análise, a G2-04, é o convívio com quatro pessoas brasileiras e o foco no intercâmbio de idiomas árabe e português durante a conversa. Ora os brasileiros ensinavam palavras e expressões em PB para o aluno, ora o aluno ensinava aos brasileiros algumas expressões como “saudade” em árabe. O aluno caracteriza como uma experiência engraçada “*tem uma coisa engraçada acontece comigo quando eu fui lá*” (lá se refere à cidade de Araçatuba), além de ter sido uma experiência que desfrutou, pois afirma, no final da sua narrativa “*eu gostei desse coisa lá*”, fazendo referência a esse momento de convivência amistosa com os brasileiros. Assim, a avaliação final da história é positiva. Outras informações obtidas através da ficha sociolinguística são que o aluno menciona ter amigos brasileiros para praticar e que usa constantemente o português em um restaurante onde é garçom.

Para contar a sua experiência, o aluno da narrativa G2-04, se utiliza de conectivos, “*então eu falei*” e do uso do tempo verbal no passado “*Quando eu cheguei aqui...eu fui*

para cidade Araçatuba...eu morei lá (...)”. Assim, como aluno do nível A2, “é capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direto sobre assuntos que lhe são familiares e habituais” (QECCR, 2001, p. 49). São relatos de situações de conteúdo previsível com um repertório limitado, mas que aquilo que quer dizer é geralmente claro.

Assim com a maioria das histórias narradas no Grupo 02, a narrativa de G2-05 é coerente e relatada numa sequência coesa e natural com um enredo compreensível, tendo selecionado um evento linguístico específico no passado para contar sua experiência, assim como nas narrativas anteriores desse mesmo grupo, o Grupo 02. O ambiente onde acontece a história é o local de trabalho, uma escola. Portanto, as narrativas G2-01 e G2-05 têm a escola como local onde passam as histórias e, assim como a narrativa de G2-02, a história na narrativa G2-05 acontece durante um dia de trabalho desses alunos. Diferentemente das outras narrativas, em G2-05, a aluna depois de contar o conflito na história, dá a sua opinião sobre o que aconteceu. *“Lembro quando fui explicar árabe em escola aqui em São Paulo” ... “No segundo dia o coordenador pedagógico entrou na sala e interrompe minha aula. Me chama fora da sala e me fala que não é possível explicar árabe levantino. (...) queria árabe padrão”*. A experiência linguística vivida pela aluna é vista como um ato de preconceito linguístico, *“Penso um preconceito com línguas tão grandes como árabe e portugueses que são várias”*, e decide não voltar mais à escola.

Conforme já exposto no subcapítulo 1.2 desse trabalho, não há consenso sobre o que é o árabe padrão, uma vez que vários países do Magreb e do Oriente Médio falam diferentes variantes do idioma. Um ponto importante a se ressaltar é que a informação dada pela aluna da narrativa G2-05 em sua ficha sociolinguística é que tem como língua materna o árabe levantino, sendo esse idioma também língua materna dos pais e a que fala com os irmãos. Contudo, não é a única participante que indica o Árabe Levantino como sua língua materna. Na narrativa de G2-06, que iremos analisar na sequência, o aluno também indica esse idioma como seu idioma materno. Retomando ao Grupo 01, o aluno da narrativa G1-06 também indica que se comunica com o pai, irmãos e amigos em Árabe Levantino. Outra informação importante que pudemos notar na narrativa G2-05 é a referência às culturas lusófonas para dar sustento ao seu argumento sobre a experiência linguística negativa - o preconceito linguístico vivido: *“Mas somos muitos árabes como portugueses do Brasil, muitos jeitos de falar, né?”*, *“Posso explicar em árabe padrão, mas não entender o*

problema com o árabe da Síria. Português de Rio igual ao Amazônia, Angola, Portugal?”. Ainda sobre o conhecimento sobre a cultura brasileira, declara na sua ficha sociolinguística a sua opinião sobre a língua portuguesa: *“uma língua linda, mas complicada devido às influências de outras línguas (guarani, bantas, etc.)”*, além de indicar os autores que tem em casa (Jorge Amado e Mario Prata).

Outro ponto importante a ser enfatizado é que a aluna indicou como ponto negativo sobre a aprendizagem em LP, o alto preços dos cursos para estudar português em São Paulo. O preço dos cursos livres, bem como professores particulares é altíssimo para a grande maioria dos refugiados do Bairro Pari. Assim, muitos cursos e projetos de Português Língua de Acolhimento no Brasil, como apontados na subcapítulo 1.1, Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no âmbito do PLNM, tem como especificidade alunos que não têm condições nem mesmo de garantir duas refeições por dia. Os alunos sírios do Pari, em sua maioria, vivem ou em albergues da Prefeitura de São Paulo e dos centros de acolhida ou pagam metade do que ganham com o aluguel de um quarto numa pensão para imigrantes no mesmo bairro. Salienta-se que essa especificidade nas práticas de ensino e aprendizagem em PLAc é encontrada na maioria dos cursos para imigrantes na região central de São Paulo.

Para contar a sua experiência linguística e cultural, a aluna da narrativa G2-05, organiza muito bem as suas ideias no enredo, fazendo uso de conjunções, uso da expressão “né?”, muito boa flexão dos verbos no presente e passado *“Lembro quando fui explicar árabe”*. Numa escala global, a aluna foi capaz de se comunicar efetivamente, com amplitude de vocabulário e um ótimo domínio fonético.

Por último, passemos a analisar a narrativa G2-06. Assim como todas as narrativas anteriores do Grupo 02, o G2-06 apresenta um fato ou uma história em particular vivida pelo aluno, a ida a um karaokê com amigos. Após indicar que essa ação é uma ação habitual *“eu gosto de aprender português em karaokê”*, o aluno apresenta o evento linguístico específico vivenciado: *“uma vez cantei Nação Zumbi e ganho nota 45 (...) fiquei triste (...) pessoas riram de mim”*. Dessa forma, como a maioria das narrativas do Grupo 02, apresenta uma história breve e compreensível, utilizando, inclusive o discurso indireto dos outros personagens (amigos que o acompanhavam): *“Eu pergunto: por que cachaça?”* e *“eles falaram: para você cantar melhor”*. Portanto, em três narrativas do Grupo 02, pudemos encontrar utilização do discurso indireto, dando vida aos demais

personagens (G2-02, G2-03 e G2-06). Do ponto de vista linguístico, a narrativa de G2-06, apresenta adequação nas concordâncias verbais no presente e passado para construir a sua história, além de um repertório suficiente de léxico. G206 foi a única narrativa que apresentou uso do diminutivo: “*Pessoas riram de mim um pouquinho*”.

Culturalmente, na narrativa G2-06, é importante mencionar que o narrador apresenta valiosos conhecimentos sobre Brasil, pelo menos no que se refere à cena musical, fazendo referência a Roberto Carlos, ao sertanejo, à Nação Zumbi (“*era muito rápido para cantar*”), ao funk e ao forró. A inclusão de aspectos relativos à cultura brasileira também pode ser vista na narrativa G2-05, analisada anteriormente. Ainda segundo dados da ficha deste aluno, ele já tem uma relação com o PB antes de vir ao Brasil, uma vez que lia jornais em português quando morou por um ano em Ciudad del Leste, Paraguai, cidade vizinha de Foz do Iguaçu, Brasil. Considera o português uma língua bonita, porém difícil. “*Diferente de tudo por causa da melodia*”.

Como mencionado na análise da narrativa G2-05, os alunos imigrantes da região não têm condições de custear seus cursos de português, dependendo, portanto, dos cursos de PLAc para aprenderem a contar suas histórias. Na informação da Ficha Sociolinguística de G2-06 sobre pontos negativos sobre a aprendizagem de LP, constatamos a mesma opinião que G2-05: “*Pouco dinheiro para pagar os cursos*”, “*cursos caros e sem português não consigo trabalho*”.

Após analisar todas as narrativas do Grupo 02, podemos traçar linhas gerais sobre esse grupo. Em primeiro lugar, em todas as narrativas observamos que os alunos descrevem um fato específico no passado – a história, respondendo fielmente à pergunta feita para provocar a narrativa: *Pense na sua vida desde a chegada ao Brasil e em uma história interessante que você viveu que envolvia a língua portuguesa. Por favor, conte essa história*. Isto é, selecionaram um evento específico que vivenciaram envolvendo a língua portuguesa e o relataram com coerência e sequência natural. Salienta-se que o Grupo 02 apresentou três narrativas com aberturas com saudações e quatro avaliações finais positivas nas histórias contadas. Como evidenciado, as narrativas do Grupo 02 apresentam melhor adequação ao tempo verbal esperado ao narrar uma história (passado/presente) e boa competência lexical. Ainda sobre a competência linguística, destacamos que para construir suas experiências linguísticas em PB na região central de São Paulo (G2-01 e G2-02), utilizam o discurso indireto (G2-02, G2-03 e G2-06), ora

apresentando na narrativa a fala de amigos ou funcionários. Com estas várias ferramentas, as narrativas do Grupo 02 focaram em experiências diversas e ricas em conteúdo, todas relativas a uma prática específica que vivenciaram com o PB. Ressalta-se a experiência linguística apontada na narrativa G2-05 sobre a questão do preconceito e não aceitação de variantes do árabe em uma escola de línguas em São Paulo. A narradora utiliza do conhecimento sobre as variantes da língua portuguesa para argumentar contra a postura do coordenador e do diretor do curso.

As análises das experiências do Grupo 02 mostraram que os alunos têm atitudes mais positivas sobre o português, tanto com base nas fichas sociolinguísticas desse grupo como já destacado em G2-01 e G2-03, cujas experiências linguísticas apresentam sentimento de melhoria e superação.

Outro ponto que observamos é que nas narrativas G2-05 e G2-06 os alunos evidenciaram que parte significativa de suas comunicações se dá em Árabe Levantino, língua majoritária da Síria e utilizada nos meios de comunicação como televisão e rádio, conforme discutido no subcapítulo 1.2 deste trabalho.

Como resultado das análises dos dois grupos, podemos destacar, em linhas gerais, que o lugar onde ocorrem as narrativas do Grupo 01 é o Bairro do Pari, São Paulo. Mais especificamente, salienta-se que a maioria dos personagens nas narrativas do Grupo 01 está em um local de trabalho nesse bairro. Já no Grupo 02, na maioria das narrativas o local onde passam as histórias é em São Paulo e em ambientes diversos (karaokê, trabalho, escola). As experiências linguísticas e culturais do Grupo 01 têm como tema principal a dificuldade para aprender português e a relação de tal dificuldade com os traumas vividos pela guerra no país de origem. Já os alunos do Grupo 02 apresentam experiências com uma avaliação positiva da história vivida com a língua portuguesa, com sentimento de melhoria e superação. Assim, diferentemente do Grupo 01, o Grupo 02 tem uma atitude mais positiva em relação ao aprendizado e a nova língua.

As experiências vividas no Grupo 01 são descritas por meio de um limitado uso de tempos verbais, com estruturas e repertório vocabular simples. Por outro lado, no Grupo 02, os alunos descrevem um fato específico no passado com concordância com os tempos verbais (presente e passado), com a inclusão de expressões de abertura e encerramento com avaliação nas narrativas que auxiliam no desenvolvimento da sequência natural e coesa dos textos.

Capítulo VI

Conclusões

Conclusões

Como evidenciado no Enquadramento Teórico desta dissertação, o estudo da narrativa como veículo para se dar a conhecer aspectos da identidade dos autores registram a consideração das falas no discurso e na disposição das ações entre os personagens que ganham vida por meio dessas mesmas vozes. Estas dão vida ao relato e contribuem como via principal para se conhecer as noções de identidades culturais e linguísticas dos autores, seus papéis sociais, ou ainda o “retrato sociolinguístico” ou “lente linguística” de atores sociais, nesse caso de refugiados sírios em São Paulo. Assim, conforme afirma Flannery (2015):

[...] seja porque nós entendemos mais sobre a formação de uma pessoa por meio das histórias que conta – percepção que se realiza no âmbito de relações micro linguísticas, relacionadas com a seleção lexical, ao emprego de estruturas sintáticas comuns a uma dada comunidade linguística – seja no âmbito de relações macro linguísticas, no universo do Discurso, que abrange relações intertextuais de significado, coordenadas no universo semântico-pragmático do texto narrativo. (Flannery, 2015, p. 15).

Portanto, por meio das descrições sociolinguísticas dos doze alunos foi possível traçar um perfil da amostra e principalmente através da análise do *corpus* as relações micro e macro linguísticas em suas narrativas, e conhecer os textos culturais que circulam no grupo dos refugiados sírios em São Paulo. A partir da pergunta que provocou a produção das doze narrativas sobre eventos e histórias que vivenciaram sobre a língua portuguesa, pudemos refletir sobre o acesso pelos participantes da pesquisa aos textos culturais e as experiências linguísticas e culturais. Dessa forma, evidencia-se a importância das análises das competências linguísticas e narrativa para alcançar o objetivo dessa dissertação.

Tomando como base as descrições e análises das narrativas realizadas, partimos para algumas conclusões por grupo.

Em primeiro lugar, concentraremos nas conclusões para o Grupo 01. Em geral, foi possível notar uma atitude muito positiva em relação à língua portuguesa, inclusão de experiências linguísticas como leitura de autores consagrados da literatura brasileira como Jorge Amado, além de conhecimento cultural sobre a heterogeneidade do português brasileiro, como por exemplo, a influência das culturas negras e indígenas na formação do idioma. A principal experiência linguística observada nas narrativas do Grupo 01 revela certa dificuldade em aprender português e de se comunicar em ambientes de trabalho no

bairro onde moram, o Pari, São Paulo. Os conflitos culturais, pela falta de entendimento da cultura no ambiente de trabalho, são revelados nas narrativas, com foco na comparação entre a cultura de origem e a nova cultura. Para expressar suas identidades, experiências culturais e linguísticas, os alunos recorrem a vocabulários familiares básicos e relativos ao ambiente de trabalho. O pouco de exposição ao português – máximo 3 meses – é percebido pela inclusão de estruturas sintáticas básicas, característica do nível em que se encontram (A1 de acordo com o QECR), embora três narrativas apresentem uma sequência natural do texto, com uso de conjunções e tempos verbais apropriados que dão coesão à narrativa. As outras três narrativas apresentam ora problemas na flexão verbal (mantendo o verbo no infinitivo ao invés de conjugar), ora dispondo os vocabulários na frase numa ordem que não corresponde ao padrão da língua portuguesa.

Contudo, o que mais chama a atenção sobre as experiências do Grupo 01 é a relação entre o trauma vivido ao abandonar o país de origem devido à guerra e a dificuldade em aprender o novo idioma. Assim, os choques culturais no ambiente de trabalho (G1-05 e G1-06), a falta de concentração para aprender a nova língua (G1-04), o abandono da gravação da narrativa (G1-02) e a vontade de deixar o novo país (G1-03) têm como motivação os traumas ocasionados pela situação de guerra e tragédia no país de origem. Dessa forma, os abalos e impactos de origem migratória influenciam negativamente o processo de aprendizagem de uma língua e, no caso específico de PLAc, as questões psicossociais provocadas por conflitos ou guerras devem ser evidenciadas e discutidas entre os profissionais da área a fim de encontrar soluções que ajudem a melhorar o desempenho linguístico desses alunos.

No que diz respeito às conclusões para o Grupo 02, foi possível verificar que, diferentemente do Grupo 01, as narrativas apresentam, em geral, uma sequência natural e ordenada do acontecimento, apresentando os personagens, enredo e conflito e o local onde aconteceram esses eventos (assim como no Grupo 01, os eventos linguísticos aconteceram em escolas e ambiente de trabalho na região do Pari, São Paulo). As narrativas do Grupo 02 são mais compreensíveis principalmente porque relataram um fato ou evento específico no passado, respondendo, assim, de forma adequada à pergunta provocativa para produção das narrativas. Ao narrar um evento específico que envolvia uma experiência cultural e linguística com a língua portuguesa, os alunos se dispuseram a utilizar tempos verbais no passado, maior amplitude de vocabulários significativos e recorrentes em PB, inclusive

com a utilização de discursos indiretos que davam vida e vozes aos personagens. Diferentemente dos alunos recém-chegados ao Brasil (Grupo 01), as narrativas do Grupo 02 apresentam um tom mais humorado com respeito às suas experiências linguísticas com o PB. Além do tom às vezes cômico em suas narrativas, em pelo menos três das seis narrativas apresentam a superação e sentimento de melhoria no desempenho e comunicação em PB com o passar do tempo de exposição à nova língua. Dessa forma, um ponto divergente do Grupo 01 é que os alunos do Grupo 02 não mencionam o trauma ou a tragédia vivida no país de origem como argumento para as dificuldades na aprendizagem do PB.

Especificamente sobre os conhecimentos culturais do Brasil, os alunos demonstram bom conhecimento sobre a cultura do país de acolhimento, seja através da indicação da literatura que têm acesso (Jorge Amado, Mário Prata), seja por meio do conhecimento sobre a cultura linguística lusófona ou ainda sobre o engajamento com os estilos musicais brasileiros, bandas e músicos.

Destaca-se também que em algumas narrativas, bem como na ficha sociolinguística, foi possível corroborar a existência de uma não uniformização enquanto a padronização da língua árabe, já que mencionam ter como língua materna o Árabe Levantino.

Por último, evidenciamos uma especificidade do PLAc em duas narrativas, uma vez que mencionam a questão financeira como dificuldade para estudar o PB e desenvolver suas habilidades linguísticas nessa língua, fazendo referência aos altos custos dos cursos regulares nos cursos livres para aprender português na cidade de São Paulo. Vale lembrar que os cursos de PLAc em São Paulo e no Brasil não são pagos, o que, facilita de certa maneira, a possibilidade de ingresso dos imigrantes e refugiados aos cursos, caso contrário, não teriam oportunidade de aprender a língua do país de acolhimento.

Após a descrição e análises das narrativas, foi possível confirmar a hipótese de que o maior tempo de exposição e aprendizagem do PB influenciam nas experiências culturais e linguísticas dos alunos, já que os alunos do Grupo 01, recém chegados e com no máximo três meses no Brasil, tiveram mais dificuldades em construir as suas narrativas do ponto de vista estrutural e apresentaram um nível elementar na sequência dos acontecimentos do evento linguístico narrado, ou seja, no entrelaçamento entre as vozes dos personagens, o enredo, conflitos e fechamento da narrativa. Dessa forma, os alunos do Grupo 01, em

geral, não focaram em um fato específico que vivenciaram em PB e conseqüentemente apresentaram menor detalhamento das suas experiências culturais e linguísticas no Brasil. Por outro lado, as narrativas do Grupo 02 apresentam as suas experiências linguísticas e culturais de forma clara, uma vez que focam em uma história específica que viveram no Brasil com relação ao PB, utilizando tempos verbais tanto do presente quanto do passado em uma riqueza de vocabulários e bons conhecimentos culturais sobre o Brasil. A riqueza de detalhes sobre as experiências do Grupo 02 se deve, entre outros fatores, ao tempo de vivência no Brasil (entre 1 ano e 3 meses e 2 anos).

No que concerne ao posicionamento perante o estudo, em especial em relação à hipótese apresentada, considero que o fato de haver decidido por apenas uma hipótese foi insuficiente e um fator limitador da pesquisa. Assim, com a inclusão de um número maior de variáveis, tais como o grau de instrução formal e faixa etária dos participantes por grupos, além da variável do gênero, a pesquisa teria tido melhor proveito. Outra posição tomada perante o estudo é que o número de alunos contatados representa apenas uma das várias realidades da comunidade síria em São Paulo. Conforme comentado no subcapítulo 1.2 desta dissertação, a relação da República da Síria e o Brasil se mantém viva há pelo menos 150 anos e a migração pós-moderna dos refugiados sírios é uma parte de uma extensa linha do tempo dessas migrações para o país. Portanto, as experiências linguísticas e culturais analisadas nessa dissertação são relativas a uma parte da comunidade síria em São Paulo, a de um grupo de doze refugiados sírios do Bairro Pari que frequentaram o curso de Português Língua de Acolhimento no Serviço Francisco (SEFRAS). Um perfil mais fiel teria sido alcançado se outros contatados tivessem respondido à pesquisa. De todos os modos, essa dissertação, em um futuro, poderá continuar sendo desenvolvida abrangendo outras regiões de São Paulo com maior número de participantes.

No que diz respeito aos objetivos apresentados no início dessa dissertação, evidencia-se que o objetivo principal foi atingido, uma vez que foi possível observar e analisar as experiências linguísticas e culturais de doze alunos refugiados sírios. Em relação aos objetivos específicos, afirmo que as análises das narrativas foram realizadas em função do tempo de permanência dos alunos no Brasil, porém os dados sobre a instrução formal não foram abordados de maneira suficiente.

E após todo o exposto, há necessidade de se responder à seguinte pergunta: De que forma os resultados obtidos nessa análise podem ser aplicados nas aulas de PLAc com o

objetivo de favorecer a elaboração de conteúdos programáticos da Língua de Acolhimento?

Em primeiro lugar, há uma necessidade de se incluir nos materiais de PLAc atividades e tarefas que possibilitem aos alunos desenvolver suas habilidades narrativas para expressar seus desejos, relatos de vida, de superação etc. A partir da experiência vivida com o Português Língua de Acolhimento, desde 2016 no projeto entre o Centro de Referência e Atendimento a Imigrantes (CRAI) e o Sefras, foi possível perceber a diversidade de casos, contos, relatos e narrativas que os refugiados têm para contar a fim de garantir a sua sobrevivência no novo país. No final das aulas, era possível coletar vários desses exemplos de narrativas que tinham como interlocutores professores e coordenadores do projeto. Como exemplo, cita-se o caso de uma família síria, recém mudada para o Brasil, que vivia de aluguel no Bairro Vila Guilherme e teve um problema com um vazamento de água de um cano que vinha do quintal do vizinho até o quintal deles. Eles só perceberam que havia um vazamento quando chegou a conta, quatro vezes mais cara que o mês anterior, e eles não tinham dinheiro para pagá-la. Foram à empresa provedora da água, mas não conseguiram sucesso na comunicação com os funcionários. O membro da família e aluno do projeto que contou tal caso teve grande dificuldade em relatar todo o acontecimento aos professores. Os professores, por sua vez, tiveram dificuldades em explicar-lhe o procedimento que tinha que fazer a partir de então: deixar uma cópia da conta com o coordenador do projeto e combinar um horário para que o aluno fosse encaminhado ao CRAI, pois lá haveria atendimento bilíngue em árabe/português e alguém que pudesse orientá-lo a solucionar o problema do pagamento da conta.

A inclusão de atividades e tarefas que ajudem os alunos de PLAc a melhorarem sua competência narrativa é fundamental, uma vez que uma narrativa é o principal meio que as pessoas dão sentido às suas experiências, seja através da apresentação da sua identidade no discurso, ou da socialização num meio cultural diferente. Uma narrativa mal interpretada pode resultar em falta de comunicação intercultural. Sendo muitas vezes difícil a tarefa de contar uma história em língua materna, é possível imaginar a maior dificuldade em narrar um evento em outra língua. Por isso, a necessidade de se incluir tarefas e atividades para prática da narração em sala. Como afirma Pavlenko (2006, p. 2): “Os currículos e práticas em sala de aula de língua estrangeira (LE) ou de língua 2 (L2) ainda continuam a

privilegiar a aquisição de linguística, ou, na melhor das hipóteses, competência pragmática, e raramente se concentram no ensino da narração.”⁴⁴

Algumas possíveis aplicações da prática da estrutura da narrativa em sala de aula são pedir aos alunos que organizem a narrativa em uma sequência natural dando-lhes partes desconectadas do texto. Para realizar a tarefa os alunos precisam conhecer elementos particulares das narrativas como os personagens, enredo, conflito, fechamento etc. Outra atividade possível é retirar de uma narrativa todos os conectivos ou dêiticos particulares e pedir aos alunos para colocá-los no lugar correto e identificar suas funções.

Os dados obtidos a partir da aplicação da ficha sociolinguística são fundamentais como um diagnóstico inicial para um projeto que envolva grupos culturais tão diversos numa sala. Dessa forma, o ideal é que os projetos de PLAc desenvolvam suas fichas de forma a auxiliar no levantamento de um perfil sociolinguístico e cultural dos alunos.

⁴⁴ Tradução nossa do original: “*And yet foreign language (FL) and L2 curricula and classroom practices continue to privilege acquisition of linguistics, or, at best, pragmatics competence, and rarely focus on teaching of narration*”. (Pavlenko, 2006, p. 2).

Referências bibliográficas

ACNUR (2015). *Pode entrar: Português do Brasil para refugiados e refugiadas*. 1ª ed. São Paulo.

Amado, Roseane S. (2011) Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. *Revista da SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*, v. 2, s.p. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=173:7-portugues-como-segunda-lingua-para-comunidades-de-trabalhadores-transplantados&catid=57:edicao-2&Itemid=92. Acesso em: 28/04/2018.

Amado, Rosane S. (2013). O ensino de português como língua de acolhimento para refugiado. *Siple*, 2 n., Ano 4. Brasília. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113. Acesso em: 27/04/2018.

Ançã, Maria Helena S. F. (2008). Língua portuguesa em novos públicos. *Revista Saber (e) Educar*, número 13. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/924/2/SeE_13LinguaPortuguesa.pdf. Acesso em: 27/04/2018.

Aranda, B.; El Madkouri, M. (2005). Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. 10 n., nov. Disponível em: <http://www.um.es/tonosdigital/znum10/estudios/R-Soto-ElMadkouri.htm>. Acesso: 27/04/2018.

Barbosa, L.M; Bernardo, M. S. (2015). The role of language in social integration of refugees. In: GOROVITZ, Sabine; MOZZILO, Isabella. (Org.). *Language Contact: Mobility, Borders and Urbanization*. 1ed. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. v. 1, p. 107-118.

Batoréo, Hanna Jakubowicz. (1998). Aquisição da Competência Narrativa em Português Europeu com Especial Relevo para a Expressão do Espaço, *Veredas*, 1 v., 2 n., Janeiro-Junho, Universidade Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, 31-43.

_____. (2009). Enquadramento cognitivo para a estrutura narrativa: uma proposta de olhar para a narrativa a partir da perspectiva da Linguística Cognitiva de Leonard Talmy”, *Veredas*, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.

_____. (1996). Expressão do espaço no português europeu: contributo psicolinguístico para o estudo da linguagem e cognição. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa. Lisboa, 2000.

BRUNER, Jerome (1986). *Actual minds, posible worlds*. Cambridge, MA. Havard University Press.

Cabete, Marta Alexandra C. (2010). O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf. Acesso em: 27/04/2018.

Caldeira, Patrícia A. M. (2012). A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural. Tese de mestrado. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/9931>. Acesso em: 27/04/2018.

Candide, C. (2001). Apprentissage de la langue: vers un lente émergence d'un droit, *VEI Enjeux*, 125 n., pp. 108-117.

Castles, S. (2010). Understanding Global Migration: A social transformation perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36 v., 10 n.

Costa, E.J. (2017). Migração e aquisição de português língua de acolhimento: promovendo a abertura para a diferença e diversidade no Brasil. Anais do Migratic / V Simpósio de Pesquisa sobre migração, UFRJ.

Costa, E.J.; TAÑO, R. (2017). Ensino de português como Língua de Acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo. *Revista CBTeCLE*, SP, 1 v., 2 n., p. 75-97. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTeCLE/article/view/66>. Acesso em: 28/04/2018.

Costa, E.J.; SÁ, E. M. (2018). PLAc, abordagem comunicativa e letramento crítico: pontos de convergência para a inclusão de práticas digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem. In: *Revista Letras & Letras*, 34 v., 2 n.

Cummins, J. (1983). Heritage language education: A literature review. Toronto, Ministério da Educação.

De Fina, Anna. (2000). Orientation in immigrant narratives. The role of ethnicity in the identification of characters. In: *Discourse Studies* 2, pp. 131-157.

Dancygier, Barbara. (2012). *The Language of Stories: A Cognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flannery, M. R.S. (2015). Uma introdução à análise linguística da narrativa oral: abordagens e modelos. 42 v., Editora Pontes, Campinas, Brasil.

Flores, C.; Melo-Pfeifer. (2014). O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. In: *Revista Domínio de Linguagens*, 8 v., 3 n., pp. 16-45.

Flores, C.M.M. (2013). Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In.: Bizarro, R., Moreira, M^a & Flores, C. (orgs.) PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA: INVESTIGAÇÃO E ENSINO. Lisboa: Lidel, pp.35-46. Disponível em:

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23009/1/C.Flores_PLNM%20Discuti%20conceitos%20de%20uma%20perseptiva%20lingu%C3%ADstica.pdf. Acesso em 27/04/2018.

Fonseca, Susana P. B (2012). Aquisição e aprendizagem da Referência Nominal no contexto do Português Língua Não Materna em Guiné-Bissau. Dissertação de mestrado em Português Língua Não Materna. Universidade Aberta, Lisboa.

Giddens, A. (1990). *The consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Grosso, M. J.R. (2007). *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Universidade de Macau, Macau.

_____. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. 9 v., 2 n. Brasília. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewArticle/5665>. Acesso em: 27/04/2018.

Grosso, Maria J. *et al.* (2008). *O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas.pdf. Acesso em: 27/04/2018.

Hall, S. (2003). *A Identidade Cultural na pós-modernidade*. DP&A Editora, Rio de Janeiro.

Labov, W. (2011). *Oral narratives of personal experience*. Disponível em: <https://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/febOralNarPE.pdf>. Acesso em: 27/04/2018.

Lopes, Luiz P. M (org.) (2013). *O Português no século XXI – Cenário Geopolítico e Sociolinguístico*. Ed. Parábola, São Paulo.

Lopez, A. P. A. (2016). *Subsídios para o planeamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. 260 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/RMSA-AJTNHQ>. Acesso em: 27/04/2018.

Mateus, Maria Helena; Mira, Dulce Pereira; Fischer, Glória (orgs.). (2003-2008). *Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. ILTEC e Fundação Gulbenkian. Lisboa.

Matias, Carla S.A.V (2014). *Os usos espaciais das construções com preposições em Português Língua não-Materna*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. Lisboa.

Martins, Maria D.F (2011). *O conceito de herói em narrativas de alunos chineses de Português Língua não-Materna*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. Lisboa.

Meihy, Murilo S. B. (2014). Arabia Brasiliensis: Os estudos árabes e islâmicos no Brasil. Hamsa. *Jornal of Judaic and Islamic Studies* 1. Universidade de Évora, p. 18-28. Disponível em: <http://www.hamsa.cidehus.uevora.pt/publications/2014/2MurilloArabia.pdf>. Acesso em: 27/04/2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) (2004). *Ensino de Português para surdos*. Brasília.

Oliveira, G. M. (2013). Um atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: LOPES, Luiz P. M (Org.). *O Português no século XXI*. São Paulo: Parábola, p. 53-73.

Palmer, Gary, B. (1996). *Towards a Theory of Cultural Linguistics*. The Univesity of Texas Press.

Pavlenko, A. (2005). Narrative competence in a Second Language. In: Byrnes, H., Weager-Guntharp, H & K. Sprang (eds.). *Educationg for advanced foreign language capacities: constructs, curriculum, instructions, assessment*. Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics. Washington DC. Disponível em: <http://lrc.cornell.edu/events/past/2005-2006/aneta1.pdf>. Acesso em: 27/04/2018.

Pereira.C. (2017). Enquadramento de funcionamento da disciplina de PLNM no sistema educativo português. In: *Revista De Estudos De Cultura*, 7 n., jan./ abr., p. 93-108, Universidade Federal de Sergipe.

Peres, Gabriela P. (2015). *Situação Linguística de refugiados sírios no Brasil: o ensino de português como língua de acolhimento*. Monografia, Faculdade de Letras, UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167112/TCC%20FINAL%20Rep..pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27/04/2018.

Pinto, Alexandre D. (2007). A institucionalização do Português Língua Não Materna em Portugal. *Revista Proformar*, 21 ed. Disponível em: http://proformar.pt/revista/edicao_21/pag_1.htm. Acesso em: 27/04/2018.

Quadros, R.M; Schimeiedt, M. LP. (2006). Ideias para ensinar português para alunos surdos. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Brasília. p. 120. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 26/04/2018.

Rajput, D. (2012). *A aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento: a comunidade Punjabi em Portugal*. 112 fl. Tese (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8802>. Acesso em: 27/04/2018.

Ribeiro, A. A. (2013). Minha língua, muitas pátrias: pesquisa e ensino de Português como Língua Não Materna em perspectiva intercultural no âmbito do NUPPLES/UERJ. In: *Revista Idioma*, 25 n., 2 semestre, pp. 35-46, RJ. Disponível em: http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/25/Idioma25_a03.pdf. Acesso em: 28/04/2018.

Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *The International Journal of Bilingualism*, 13 n., pp. 155-163.

Rezende, Renata M.; Aoki, Willian K. (2014). A proteção brasileira aos refugiados: A assistência legal dada aos refugiados no país na garantia de seus direitos humanos. In: *Letras Jurídicas*. Centro Universitário Newton Paiva. Disponível em: <http://npa.newtonpaiva.br/letrasjuridicas/?p=598>. Acesso em: 27/04/2018.

São Bernardo, Mirelle A. (2016). *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126?show=full>. Acesso em: 27/04/2018.

Sim-Sim, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Talmy, L. (2000/2003). *Toward a Cognitive Semantics*. Vol I & II, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London; England.

Teixeira e Silva, R; Moutinho, R. O Ensino de Português como Língua Não-Materna (PLNM). In: *Revista Siple*, s.d.

Truzzi, Oswaldo M. S. (1997). *Patrícios: sírios e libaneses em São Paulo*. São Paulo, Hucitec.

Vieira, A.G. (2001). *Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. Psicologia: reflexão e crítica*. 14 v., 3 n., Rio Grande do Sul.

Willey, T.; Peyton, J.; Christian, D.; Moore, S.; Liu, N. (ed.) (2014). *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States*. Oxon: Routledge.

Zahreddine, D. A crise na Síria (2011-2013): uma análise multifatorial. In: *Revista Conjuntura Austral*. 4 v., 20 n., out-nov, 2013.

Documentos disponíveis online (Legislação brasileira sobre o refúgio e centros de pesquisa em PLAc):

- ACNUR – Agência da ONU para refugiados: <http://www.acnur.org/portugues/>. Acesso em: 27/04/2018.
- ACNUR – Convenção da ONU de 1951: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 27/04/2018.
- ACNUR – Convenção de Genebra de 1967: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 27/04/2018.
- CRAI – Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/crai. Acesso em: 27/04/2018.
- CONARE - Comitê Nacional para os Refugiados: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/paz-segurancainternacionais/153-refugiados-e-o-conare>. Acesso em: 27/04/2018.
- Lei 142/2016: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/PL%20142_2016_Pt%281%29.pdf. Acesso em: 27/04/2018.
- Lei 9.474/97: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm. Acesso em: 27/04/2018.
- Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros – Universidade de Brasília: <http://www.neppe.unb.br/br/>. Acesso em: 27/04/2018.
- Números do refúgio no Brasil (Ministério da Justiça): http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf/view. Acesso em: 27/04/2018.
- NUPPLES – Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português como Língua Estrangeira: www.nupples.pro.br. Acesso em: 27/04/2018.
- SEFRAS – Serviço Franciscano: <http://www.sefras.org.br/novo/>. Acesso em: 27/04/2018.

Documentos orientadores do PLNM em Portugal:

- <http://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna;>
- http://xn--http-4b7a/www.iltec.pt/projectos/em_curso/divling.html?PHPSESSID=d0ab34fcebddd6;
- https://www.google.com/search?q=%E2%80%A2+07d66a381603c33cf59http%3A%2F%2Fcvc.instituto-camoes.pt%2Fidiomatico%2F01%2Findex.html&rlz=1C1JZAP_esPT943PT943&o

[q=%E2%80%A2%0907d66a381603c33cf59http%3A%2F%2Fvcv.instituto-camoes.pt%2Fidiomatico%2F01%2Findex.html&aqs=chrome.0.69i59j69i58.1206j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8;](http://www.instituto-camoes.pt/pt/Fidiomatico/F01/Findex.html&aqs=chrome.0.69i59j69i58.1206j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

- <http://www.iltec.pt/site-PLNM/index.html>;
- <https://catedraportugues.uem.mz/?target=variedades-nao-europeia>.

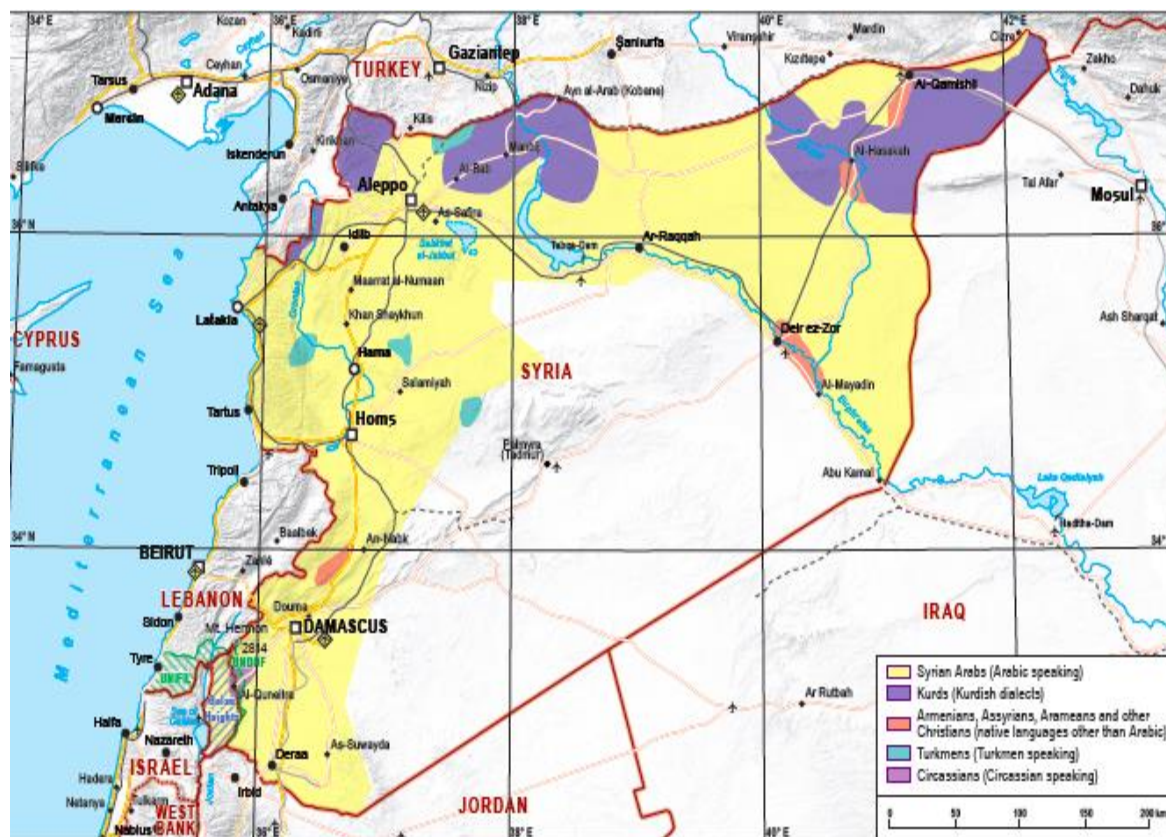
Anexos

Anexo1: Divisões administrativas da Síria



Fonte: http://www.ecoi.net/atlas_syria.pdf. Acesso em:30/05/2018.

Anexo 2: Mapa perfil sociolinguístico da Síria



Fonte: http://www.ecoi.net/atlas_syria.pdf. Acesso em: 30/05/2018.

Anexo 3: Ficha Sociolinguística

Ficha Sociolinguística

| |
|-------------------------------|
| Nome: _____ _____ |
| Grupo: _____ (não preencher) |
| Código: _____ (não preencher) |

Parte 1: Informações Gerais:

a) Sexo e idade:

b) Em que país/cidade nasceu:

c) Onde mora atualmente:

d) Há quanto tempo mora no Brasil:

e) Há quanto tempo mora em São Paulo:

f) Grau de instrução escolar:

g) Profissão:

h) Já morou em outro país: _____ Qual(is):

Quanto tempo:

Parte 2: Informação relativa aos pais:

a) Língua(s) falada(s) pela mãe:

b) Língua(s) falada(s) pelo pai:

c) Em que país nasceu a mãe:

d) Em que país nasceu o pai:

e) Grau de instrução escolar da mãe:

f) Grau de instrução escolar do pai:

Parte 3: Informação relativa à experiência linguística do aluno:

- Qual/Quais língua(s) considera sua língua materna?

a) Línguas que fala (marque com o X o nível de cada língua):

| Língua | Básico | Intermediário | Avançado |
|--------|--------|---------------|----------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

b) Língua(s) que fala com a mãe:

c) Língua(s) que fala com o pai:

d) Língua(s) que fala com os irmãos:

e) Língua(s) que fala com amigos mais próximos:

f) Língua(s) que fala com amigos menos próximos:

g) Língua(s) que fala no curso de português:

h) Língua(s) que lê:

i) Língua(s) que assiste na tv:

j) Língua(s) que usa na internet:

k) Língua(s) que usa no *whatsapp*:

l) Língua(s) que usa o *Google Maps*:

m) Língua(s) que fala no trabalho:

n) Livros que tem em casa: _____ Qual(is):

Em que língua:

o) Em que idade e como começou a ter contato com a língua portuguesa?

p) Como avalia o seu nível de português? (de zero (0) a dez (10) - sendo 10 Excelente).
Justifique:

q) O que acha da língua portuguesa (Português Brasileiro)?

r) No que diz respeito a sua aprendizagem de português. Indique um ponto negativo e um ponto positivo.

s) Na sua opinião, que fatores dificultam a aprendizagem da língua portuguesa (Português Brasileiro)?

Obrigado pela participação!

Anexo 4: Exemplo de ficha sociolinguística preenchida

Ficha Sociolinguística

Nome: _____
 Grupo: _____
 Código: _____

Parte 1 : Informações Gerais:

- a) Sexo e idade: F 34
 b) Em que país/cidade nasceu: Síria - Hamã
 c) Onde mora atualmente: SP
 d) Há quanto tempo mora no Brasil: 3 meses
 e) Há quanto tempo mora em São Paulo: 11
 f) Grau de instrução escolar: Superior
 g) Profissão: Professora de matemática
 h) Já morou em outro país: Sim Qual(is): Irã
 Quanto tempo: 1 ano

Parte 2: Informação relativa aos pais:

- a) Língua(s) falada(s) pela mãe: Francês / árabe
 b) Língua(s) falada(s) pelo pai: árabe
 c) Em que país nasceu a mãe: Argélia
 d) Em que país nasceu o pai: Síria
 e) Grau de instrução escolar da mãe: Sup.
 f) Grau de instrução escolar do pai: Sup.

Parte 3 : Informação relativa à experiência linguística do aluno:

- Qual/Quais língua(s) considera sua língua materna? : árabe levantino

a) Línguas que fala:

| Língua | Básico | Intermediário | Avançado |
|---------|--------|---------------|----------|
| Francês | | | X |
| ingl. | | X | |
| | | | |

- b) Língua(s) que fala com a mãe: Francês / árabe padrão
 c) Língua(s) que fala com o pai: árabe lev.

- d) Língua(s) que fala com os irmãos: árabe lev.
- e) Língua(s) que fala com amigos mais próximos: 11
Língua(s) que fala com amigos menos próximos: 11/PT
- f) Língua(s) que fala no curso de português: PT
- g) Língua(s) que lê: PT/FR/AR
- h) Língua(s) que assiste na tv: AR/FR/PT
- i) Língua(s) que usa na internet: 11 11 11
- j) Língua(s) que usa no whatsapp: 11 11 11 (Tnyl)
- k) Língua(s) que usa o Google Maps: 11 11 11 11
- l) Língua(s) que fala no trabalho: PT
- m) Livros que tem em casa: muitos Qual(is): Literatura ^{romãica} técnicas
Em que língua: PT/AR/FR
- n) Em que idade e como começou a ter contato com a língua portuguesa?
aos 18 anos tinha amigos brasileiros na França
aprendi um pouco (1) do meu E. escola.
- p) Como avalia o seu nível de português? (de zero (0) a dez(10) - sendo 10 Excelente). Justifique:
8 -> me ajuda por saber francês.
- q) O que acha da língua portuguesa (Português Brasileiro)?
É a mistura de muitas línguas e o PB
é a mistura (mistura) de muitas línguas
de migrações (indígenas, negros);
- r) No que diz respeito a sua aprendizagem de português. Indique um ponto negativo e um ponto positivo.
⊖ os verbos são chatos, não entendo alguns
conjugados (fut. subj).
⊕ consigo ler muito p causa do francês.
- s) Na sua opinião, que fatores dificultam a aprendizagem da língua portuguesa (Português Brasileiro)?
-> os tempos verbais (fut. subj), passado,
infinitivo conjugado(?)

Obrigado pela participação!

1

Anexo 5: Informações gerais – Grupo 1

| Alunos ↓ | SEXO | IDADE | PAÍS ONDE NASCEU | CIDADE ONDE NASCEU | ONDE MORA | TEMPO NO BRASIL | TEMPO EM SÃO PAULO | GRAU DE INSTRUÇÃO | PROFISSÃO | VICÊNCIA EM OUTRO PAÍS |
|--------------------|-------------|--------------|-------------------------|---------------------------|------------------|------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| 01 | M | 37 | Síria | Damasco | São Paulo | 2 Meses | 2 meses | Superior | Professor de idiomas | Espanha(5 anos), Dubai(2 anos) |
| 02 | M | 33 | Síria | Homs | São Paulo | 1 mês | 1mês | Superior | Roteirista (teatro) | Líbia (4 anos), Líbano(4 anos) |
| 03 | M | 43 | Síria | Damasco | São Paulo | 2 meses | 2 meses | Superior | Professor de idiomas | Não |
| 04 | M | 28 | Síria | Lataquia | São Paulo | 3 meses | 3 meses | mestre | Engenheiro | Líbano (10 meses) |
| 05 | M | 25 | Síria | As-Suwayda | São Paulo | 1 mês | 1 mês | Ensino médio | Eletricista | Líbano (2 anos) |
| 06 | F | 31 | Síria | Hama | São Paulo | 3 meses | 3 meses | Superior | Professora de matemática | França (1 ano) |

Anexo 6: Informações gerais – Grupo 2

| ALUNOS ↓ | SEXO | IDADE | PAÍS ONDE NASCEU | CIDADE ONDE NASCEU | ONDE MORA | TEMPO NO BRASIL | TEMPO EM SÃO PAULO | GRAU DE INSTRUÇÃO | PROFISSÃO | VIVÊNCIA EM OUTRO PAÍS |
|--------------------|-------------|--------------|-------------------------|---------------------------|------------------|------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------|-----------------------------------|
| 01 | M | 15 | Síria | Alepo | São Paulo | 1 ano e 3 meses | 6 meses | Estudante do Ensino Médio | Estudante | Egito (2 anos) |
| 02 | M | 26 | Síria | Damasco | São Paulo | 1 ano e 5 meses | 1 ano e 5 meses | Ensino fundamental | Cozinheiro | Não |
| 03 | M | 25 | Síria | Damasco | São Paulo | 1 ano e 8 meses | 1 ano e 8 meses | Ensino médio | Vendedor | Líbano (5 anos) |
| 04 | M | 23 | Síria | Damasco | São Paulo | 1 ano e 8 meses | 7 meses | Ensino médio | Garçom | Líbano (2 nos) |
| 05 | F | 24 | Síria | Homs | São Paulo | 2 anos | 2 anos | Superior | Pedagoga | Não |
| 06 | M | 33 | Síria | Alepo | São Paulo | 1 ano e 6 meses | 1 ano e 6 meses | Superior | Dentista | Líbano (1 ano) e Paraguai (1 ano) |

Anexo 7: Informações relativas aos pais – Grupo 1

| ALUNOS ↓ | LÍNGUA(S) FALADA(S) PELA MÃE | LÍNGUA(S) FALADA(S) PELO PAI | ORIGEM DA MÃE | ORIGEM DO PAI | GRAU DE INSTRUÇÃO ESCOLAR DA MÃE | GRAU DE INSTRUÇÃO ESCOLAR DO PAI |
|--------------------|---|---|--------------------------|--------------------------|---|---|
| 01 | Árabe | Espanhol, Inglês, Francês, Árabe | Damasco | Damasco | Ensino médio | Superior em Direito |
| 02 | Árabe | Árabe | Síria | Síria | Ensino fundamental | Ensino médio |
| 03 | Árabe | Árabe | Nazaré - Palestina | Nazaré - Palestina | Ensino médio | Ensino médio |
| 04 | Árabe e inglês | Árabe e inglês | Síria | Síria | Superior | Superior |
| 05 | Árabe | Árabe | Síria | Síria | Ensino médio | Ensino médio |
| 06 | Francês e árabe | Árabe | Argélia | Síria | Superior | Superior |

Anexo 8: Informações relativas aos pais – Grupo 2

| | LÍNGUA(S) FALADA(S) PELA MÃE | LÍNGUA(S) FALADA(S) PELO PAI | ORIGEM DA MÃE | ORIGEM DO PAI | GRAU DE INSTRUÇÃO ESCOLAR DA MÃE | GRAU DE INSTRUÇÃO ESCOLAR DO PAI |
|----|---|---|--------------------------|--------------------------|---|---|
| 01 | Árabe | Árabe | Síria | Síria | Ensino médio | Ensino médio |
| 02 | Árabe | Árabe | Síria | Síria | nada | nada |
| 03 | Árabe | Árabe | Síria | Síria | Ensino médio | Ensino médio |
| 04 | Árabe | Árabe | Síria | Síria | Ensino fundamental | Ensino fundamental |
| 05 | Árabe Levantino | Árabe Levantino | Síria | Síria | Superior | Superior |
| 06 | Árabe Levantino | Árabe Levantino | Síria | Síria | Ensino médio | Ensino médio |

Anexo 9: Informação relativa à experiência linguística do aluno – Grupo 1

| | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 |
|---|-------------------------------------|---------------------------|--|---|--------------------------|------------------------------------|
| LÍNGUA MATERNA | Árabe e espanhol | Árabe | Árabe | Árabe | Árabe | Árabe levantino |
| LÍNGUAS QUE FALA E NÍVEL * | Espanhol (AV), inglês (AV) | Inglês (IT) | Russo (AV), Inglês (AV), Francês (AV), Alemão (IT) | Inglês (AV), Alemão (BS), italiano (BS) | Inglês (BS) | Francês (AV), Inglês (IT) |
| LÍNGUA(S) QUE FALA COM A MÃE | Árabe | Árabe | Árabe | Árabe | Árabe | Francês e Árabe |
| LÍNGUA(S) QUE FALA COM O PAI | Árabe, Inglês, Francês, Russo | Árabe | Árabe e inglês | ÁRABE | ÁRABE | Árabe levantino |
| LÍNGUA(S) QUE FALA COM OS IRMÃOS | Árabe | Inglês | Árabe | Árabe | Árabe | Árabe levantino |
| LÍNGUA(S) QUE FALA COM AMIGOS MAIS PRÓXIMOS | Árabe e Espanhol | Inglês e Espanhol | Árabe | Árabe, Português e inglês | Árabe | Árabe Levantino |
| LÍNGUA(S) QUE FALA COM AMIGOS MENOS PRÓXIMOS | Espanhol e árabe | Inglês | Árabe | Árabe, Português e Inglês | Árabe | Árabe Levantino e Português |
| LÍNGUA(S) QUE FALA NO CURSO DE PORTUGUÊS | Português e Espanhol | Português e inglês | Português | Português | Português | Português |
| LÍNGUA(S) QUE LÊ | Português, Espanhol, Inglês e árabe | Árabe, Inglês e Português | Inglês, Russo e Árabe | Inglês e português | Árabe | Português, Francês e árabe |
| LÍNGUA(S) QUE ASSISTE NA TV | Árabe, Espanhol e Inglês | Português | Árabe e inglês | Árabe | Árabe | Português, Francês e árabe |
| LÍNGUA(S) QUE USA NA INTERNET | Espanhol, Inglês e Árabe | Português, Árabe e inglês | Inglês e Árabe | Árabe e inglês | Árabe | Português, Francês e árabe |
| LÍNGUA(S) QUE USA NO WHATSAPP | Espanhol, Inglês, Árabe e Português | Árabe | Árabe, Inglês e Português | Árabe, Inglês e Português | Árabe e Português | Português, Francês, Árabe e Inglês |
| LÍNGUA(S) QUE USA NO GOOGLE MAPS | Espanhol, Inglês, Árabe e Português | Inglês e Árabe | Inglês | Inglês | Árabe | Português, Francês, Árabe e Inglês |
| LÍNGUA(S) QUE FALA NO TRABALHO | Não trabalha | Árabe e Português | Português e Árabe | Português e Inglês | Árabe, Português (pouco) | Português |

| | | | | | | |
|---|---|--|--------------------------------|------------------------------|---------|--|
| LIVROS QUE TEM EM CASA/EM QUE LÍNGUA | Literatura (Jorge Amado, Garcia Marquez, Ernesto Hemingway)/ Português, árabe | Paulo Coelho e Franz Kafka / Português e árabe | Literatura / árabe e Português | Livros sobre network/ Inglês | Não tem | Literatura e manuais Técnicos / Português, Árabe e Francês |
|---|---|--|--------------------------------|------------------------------|---------|--|

* BS = BÁSICO, IN = INTERMEDIÁRIO, AV = AVANÇADO

Anexo 10: Informação relativa à experiência linguística do aluno – Grupo 2

| | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 |
|---|---------------------------------|----------------------------|-------------------------|---|---|-----------------------------|
| LÍNGUA MATERNA | Árabe | Árabe | Árabe | Árabe | Árabe Levantino | Árabe Levantino |
| LÍNGUAS QUE FALA E NÍVEL * | - | Inglês (IT) | Inglês (BS) | - | Inglês (BS) | Espanhol (IT), Inglês (IT) |
| LÍNGUA(S) QUE FALA COM A MÃE | Árabe | Árabe | Árabe | Árabe | Árabe Levantino | Árabe Levantino |
| LÍNGUA(S) QUE FALA COM O PAI | Árabe | Árabe | Árabe | Árabe | Árabe Levantino | Árabe Levantino |
| LÍNGUA(S) QUE FALA COM OS IRMÃOS | Árabe | Árabe | Árabe | Árabe | Árabe Levantino | Árabe |
| LÍNGUA(S) QUE FALA COM AMIGOS MAIS PRÓXIMOS | Árabe | Árabe e português | Árabe | Árabe | Português e árabe | Árabe, Espanhol e Português |
| LÍNGUA(S) QUE FALA COM AMIGOS MENOS PRÓXIMOS | Árabe | Árabe e português | Árabe | Inglês | Árabe e português | Árabe |
| LÍNGUA(S) QUE FALA NO CURSO DE PORTUGUÊS | Português | Português | Português | Português e Inglês | Português | Português e Árabe |
| LÍNGUA(S) QUE LÊ | Português e árabe | Não lê | Árabe e português | Árabe, Inglês e Português | Árabe e português | Português, Inglês e Árabe |
| LÍNGUA(S) QUE ASSISTE NA TV | Árabe | Português | Português | Português, Árabe e Inglês | Árabe | Português e árabe |
| LÍNGUA(S) QUE USA NA INTERNET | Árabe | Português e às vezes árabe | Português e árabe | Português, Árabe e Inglês | Árabe | Português, Inglês e Árabe |
| LÍNGUA(S) QUE USA NO WHATSAPP | Árabe | Inglês e Português | Português e árabe | Árabe e português | Árabe e português | Português, Inglês e Árabe |
| LÍNGUA(S) QUE USA NO GOOGLE MAPS | Árabe | Não usa | Português e árabe | Árabe e português | Árabe | Português, Inglês e Árabe |
| LÍNGUA(S) QUE FALA NO TRABALHO | Português | Português, Inglês e Árabe | Português | Português | Português | Português |
| LIVROS QUE TEM EM CASA/EM QUE LÍNGUA | Livros da escola – em português | Não tem | Literatura em português | Livros sobre meio ambiente e ecologia – | Literatura árabe e brasileira (Jorge Amado e Mário Prata) – | Literatura – em árabe |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|----------|----------------------|--|
| | | | | em árabe | em árabe e português | |
|--|--|--|--|----------|----------------------|--|

*BS = BÁSICO, IN = INTERMEDIÁRIO, AV = AVANÇADO

Anexo 11: Atitudes sobre a Língua Portuguesa – Grupo 1

| | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 |
|---|--|--|--|--|---|---|
| Idade que começou a ter contato com a Língua Portuguesa (LP) | Aos 37 anos – estuda português há 2 meses | Aos 33 anos – estuda português há 1 mês | Aos 43 anos – estuda português há 1 mês | Aos 28 anos – estuda português há 2 meses e meio | Aos 25 anos – estuda português há 1 mês | Aos 18 anos |
| Como começou a ter contato com a LP | Nos cursos de PLAc no SEFRAS | Nos cursos de PLAc no SEFRAS | Nos cursos de PLAc no SEFRAS | Nos cursos de PLAc no SEFRAS | Nos cursos de PLAc no SEFRAS | Tinha amigos brasileiros na França e aprendeu um pouco com eles na escola. |
| Avaliação do nível em LP (0 a 10) – justificativa | 6 – porque é muito fácil. Eu falo espanhol e é parecido. | 2 – porque estou no Brasil apenas há 2 meses. | 3 – porque eu tenho contato com brasileiros | 3 – Agora eu consigo explicar as minhas ideias de forma básica, mas ainda tenho que esforçar mais. | 1 – LP é muito difícil | 8 – me ajuda a aprender LP porque sei francês |
| Opinião sobre a LP | Muito interessante, outra cultura. | Muito bonita | Eu não acho que é uma língua bonita | Aqui no Brasil você não pode viver sem português, muitas pessoas só falam português. | Uma língua muito bonita | Das línguas latinas que conheço o Português Brasileiro é a mais bonita (mistura de muitas línguas de migração como os indígenas, negros). |
| Ponto positivo sobre a aprendizagem de LP | Aprendo e entendo rápido | Professor Eric (bem educado) e idioma português bonito e fácil de aprender | Eu entendo muito porque algumas palavras são similares ao inglês | Meu processo de aprendizagem de LP é bom, estudo todos os dias. Positivo: você pode interagir com novas pessoas. | Parecido com inglês, espanhol ou árabe | Consigo ler muito bem por causa do francês. |
| Ponto negativo sobre a aprendizagem de LP | Pronúncia das letras um pouco difícil | Poucas aulas por semana | A idade é um fator que dificulta para aprender novas línguas | Negativo: com a situação difícil aqui você não consegue se concentrar para aprender a língua | Muito difícil de aprender | Os verbos são chatos, não entendo algumas conjugações (Futuro do Subjuntivo) |
| Fatores que | Pronúncia e mais importante é conectar | Nada – não tem. | A compreensão auditiva porque as | Não há problemas. O importante é entender que | As pessoas faltam muito | Os tempos verbais como passado, Futuro do |

| | | | | | | |
|--|--|--|-----------------------|--|--------|-----------------------------------|
| dificultam a aprendizagem da LP | com pessoas e conversar juntos para falar rapidamente. | | pessoas falam rápido. | uma nova língua significa uma nova vida. | rápido | Subjuntivo e Infinitivo Conjugado |
|--|--|--|-----------------------|--|--------|-----------------------------------|

Anexo 12: Atitudes sobre a Língua Portuguesa – Grupo 2

| | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 |
|---|---|--|--|---|---|--|
| Idade que começou a ter contato com a Língua Portuguesa (LP) | Aos 14 anos – estuda português há 1 ano | Aos 24 anos – estuda português há 1 ano e 5 meses | Aos 23 anos – estuda português há 1 ano e 6 meses | Aos 21 anos – estuda português há 1 ano e 6 meses | Aos 22 anos – estuda português há 2 anos | Aos 31 anos. Estuda português há 2 anos |
| Como começou a ter contato com a LP | Nos cursos de PLAc no SEFRAS | Nos cursos de PLAc no SEFRAS | Escutando português na rua, no trabalho | Com os vizinhos quando morava em Araçatuba | Na rua com amigos | Quando morava no Paraguai antes de vir ao Brasil. Aprendi um pouco com jornais que comprava na Cidade do Leste |
| Avaliação do nível em LP (0 a 10) – justificativa | 4 – eu não aprendi mais verbos, gramática | 5 – porque ainda considera que não aprendeu bem o português | 10 – Eu gosto de português e preciso aprender português para minha vida | 5 – Porque eu uso a língua só no trabalho | 7 – melhorei muito porque estou há 2 anos aqui. Preciso melhorar verbos e pronúncia | 6 – muito difícil, fonética complicada, exemplo: nasal |
| Opinião sobre a LP | Tem muitas regras | Muito bonita e não é difícil | Fácil, mas tem palavras iguais como pronúncias diferentes. Ex: na escola (ESTOU) e na rua (TÔ) | A língua é bonita | Uma língua linda, mas complicada devido às influências de outras línguas (guarani, bantas, etc) | Muito bonita a língua, diferente de tudo, melodia boa para cantar |
| Ponto positivo sobre a aprendizagem de LP | Melhorou com o tempo de estudo | Importante para falar com brasileiros, para aprender e estudar algo novo | Aprender português na escola é bom porque aprende a gramática, “o correto”. | Eu estou aprendendo rápido | Facilidade de encontrar materiais como tv, rádio tudo em português. Ajuda. | Amigos só falam português e me ajuda a aprender. |
| Ponto negativo sobre a aprendizagem de LP | Aprende devagar | nada | Na escola não tem professores que falam árabe | Poucas aulas por semana | Cursos caros em São Paulo | Pouco dinheiro para pagar os cursos |
| Fatores que dificultam a aprendizagem da LP | Os verbos | ler | escrever | Gramática | Dificuldade de frequentar cursos com mais frequência. Tinha que estudar todos os | Pouco tempo para estudar, cursos caros e sem português não consigo trabalhar. |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|-------|--|
| | | | | | dias. | |
|--|--|--|--|--|-------|--|

Anexo 13: Transcrições das narrativas

Grupo 01 (até 6 meses no Brasil)

G101

Eu me chamo Tarek Albertawi....é...é... muro no Brasil na...no Pariba, Pari...Faz 4 meses. Pois quando faz 2 meses é estava enfermo é fui al hospital aqui berto de la casa, pero no podia falar o português muito bom porque estava estudiando português e...io falo espanhol, pero quando encuentro, encontro médico para explicar a ele que tenho....que tenho enfermidade não podia explicar-lo que tenho a mi estomágo do....num...um dor flerte, forte em meu estomágo, a mi cabeça...também é, pois logo ele entende todo me dá....me dava el remédio...luego volvi a casa....já está!

G102

Boa noite! É... meu nome é Wissan, a no Brasil há 3 meses. Quando chegar no Brasil... é... é... aprendo algumas palavras, mesmo exemplo “olá, tudo bem?, boa noite”... é... aprendo two palavras: solteiro e cansada. En a chat porque... ah ah...todo mulher pergunta meu: Wissan, cansada? – si, cansada... é... respondo... responda si, mas é... eu é... cansada eu aprendo opposite of... like... (riso nervoso do aluno), like solteiro... I’m sorry... (aluno chora e abandona a narrativa).

G103

Oi! Português difícil para meu... trabalho entender nunca pessoas falar...muito rápido. Não gosta português. Eu falar outros línguas, but pressão, guerra... é... é... família no Síria, medo, triste...eu não falar conseguir bom português. Trauma? Vida Brasil complicated. Eu com avião mudar porque aqui difícil.

G104

Oi! Primeiro acho que é muito difícil comunicar em português porque parece que ninguém fala outra língua, só o português. Se falar outra língua, como inglês, poderia ajudar muito a explicar algumas coisas em português. A minha vida mudar muito depois eu sair forçado da Síria por guerras e não concentro muito em português. Difícil muito não é comprar no supermercado porque posso ver as preços e nomes. Posso consultar na tradutor na internet. Difícil em supermercado quando pagar ...pessoa pergunta rápido “Nota fiscal paulista”, agora entendo, mas antes não. Difícil é explicar a situação na Síria sobre guerras para brasileiros e em português. Uma vez menina me perguntou porque eu no Brasil e falo da guerra, etc. Ela não entende bem e uso o computador para mostrar fotos de guerra. Eu choro muito e ela também. Fico 1 hora para explicar pouca coisa...muito difícil português. Bom usar o computador.

G105

Português muito difícil. Eu falar só números e breços pelo trabalho. Brasileiros comprar, but não conversar muito de preços, descontos, varejo, atacado. Em loja quero falar de preços para brasileiros comprar. Não entende brasileiro sobre cultura árabe dos preços, descontos. Eu não falar muito português, brasileiros não falar árabe ou inglês. Eu nervoso porque vender pouco. Acho que porque não entender cultura brasil do compra e venda.

G106

Um grande desafio para mi o português para o trabalho ou rua. Posso pegar o metrô ou ônibus porque leio os números e consulto internet, mas para trabalho complicado. Uma vez teve um aluno particular de matemática aqui em Pari, mas não funciona porque nós não chegamos a uma entendimento porque nomes e métodos matemática diferentes árabe e português. Brasileiros têm uma maneira diferente de aprender matemática que é mais complicada. Nós, árabes, temos métodos mais simples e práticos.

Grupo 2 (entre 6 e 18 meses no Brasil)

G201

Eu já morei no outra cidade no Santa Catarina. Aí estava com uma ver... problema não posso falar bem português. Entrei na escola também não consegui falar aí... é... é... cheguei no São Paulo, cidade São Paulo. Entrei na curso e aprendi/aprendei português com professor Eric...é...é... aí eu acho que aprendi/aprendei mais ou menos... também entrei na escola...é...é...a gente que fala que eu falo bem português.

G202

Olá! Eu sou Sulaiman. Eu sou garçom. Eu stô trabalhando na uma restaurante no Rua 25 de Março aqui em São Paulo. Tem uma coisa engraçada acontece lá...é...é... quando eu fui pra antes atendimento uma mesa lá tava tem quatros meninas. Eles pediu para mim muita coisa, comida árabe, igual húmus, coalhada seca, quibe cru, essas coisa. Eu...eles também pediu para mim, eles também pediram para mim é pão sírio, mas aqui tem diferença entre B(bi em inglês) ou P (pê). Eu fui pedir um pão sírio. Quando eu cheguei à mesa ela falou bem assim: Que esse pão? Eu fui falei assim: esse pau quente (não pão – outra coisa...pão...quê?) eu falei para ela: pau quente no forno. Como fala assim? (risos) Como está falando assim? Falei desculpa moça...pão sírio...Ohhhh, você estrangeiro? Eu falei sim, eu sou estrangeiro...Ahhh então tranquilo, mas meu amigo tem diferensha entre “pão”e “pau”. Esse palavra “pau” palavra feia aqui no Brasil....(risos). Você precisa aprende esse coisa, muito importante. Eu falei muito obrigado eles, mas eles tavam muito gente boa, graças a Deus (risos).

G203

Oi! Tudo bem? Meu nome é Zead. Quando eu chegou no Brasil... é... quero uma coisa na padaria, mas eu não consigo falar português. Eu não falo português nada. Quando eu chegou na padaria eu quero bolo, mas não sabe qual nome é bolo mesmo...eu acho que nome bolo na arábia “gateau”. Eu falo com ele: eu quer ‘gato’ (pronúncia próxima de gateau)... ele que falou? – Que isso? Você é maluco? (risos). Eu não entendi nada que ele falou mas é... quando

eu... não sei como que faz que falou para ele para quer esse coisa bolo...não consigo, não falo português nada, mas é... acho que fala com ele para esse coisa diferente, coisa diferente. Na coloca meu..meu... meu na geladeira eu quer esse. Ele: tá bom. É, quando eu agora eu consigo eu falo português... eu... tá bom, tudo bem... esse faz essa primeira chegou no Brasil, mas agora eu tranquilo.

G204

Olá! Eu sou Omar. Quando eu cheguei aqui pra Brasil eu fui para cidade nome dela Araçatuba. Eu morei lá mais ou menos 1 ano, 1 ano, mas tem uma coisa engraçada acontece, acontece comigo quando eu fui lá. Eu encontrei com 4 meninas. Eles pediram de mim que ajuda eles na língua árabe. Eles tava querer, eles tava quis aprender língua árabe. Então eu falei tá bom. Eu aceito isso. E depois eu fui para lá... é... eu também ajudei eles. Eles sabem me ajudar na língua portuguesa e depois eles aprender muita coisa sobre língua árabe, igual habib, igual XXXXXX(1). Essa muita coisa significa muito sentido na língua árabe. Isso só eu gostei desse coisa lá. Obrigado.

(1) XXXXX -> O participante usou uma expressão em árabe, mas não entendo para transcrever. Confirmei depois com o aluno e a palavra é a possível tradução de saudade.

G205

Uma história? Lembro quando fui explicar árabe em escola aqui em São Paulo. No segundo dia o coordenador pedagógico do Egito entrou na sala e interrompe minha aula. Me chama fora da sala e me fala que não é possível explicar árabe levantino. Queria árabe padrão. Mas somos muitos árabes como português do Brasil, muitos jeitos de falar, né? No final aula o diretor brasileiro me fala uma comparação na sala dele. Aqui alunos aprendem árabe padrão. Os alunos que aprendem português só aprendem português de São Paulo. Eu não voltar mais escola. Penso um preconceito com línguas tão grandes como árabe ou português que são várias. Posso explicar árabe padrão, mas não entender o problema com o árabe da Síria. Português de Rio igual ao Amazônia? Angola? Portugal?

G206

Eu gosto aprender português em karaokê. Com brasileiros canto em português como Roberto Carlos ou sertanejo. Brasileiros falam que eu falo bem e canto bem. Mas não posso cantar funk ou forró porque fala rápido. Uma vez cantei Nação Zumbi e ganho nota 45. Fiquei triste, mas depois entendo que era muito rápido para cantar. Pessoas riram de mim um pouquinho, eu fiquei nervoso e chato..chateado? e saí. Quando chego a mesa com amigos, todos rir e me oferecem cachaça. Eu pergunto: Por que cachaça? Agora? Eles falaram: para você cantar melhor. Bebi cachaça, mas voltei para sertanejo... mais fácil.

Anexo 14: Competência Linguística Grupo 01

| Asp. Ling. → Narrativas ↓ | Morfológicos (Marcação local na narrativa) | Sintáticos (Marcação Global na narrativa) | Fonológicos | Lexical | Pragmática |
|------------------------------------|---|---|--|--|---|
| G101 | Ex1: <i>Muro no Brasil</i> . - Influência do espanhol: (<i>enfermo / al/ encuentro / volví</i>) - Falta de concordância - gênero da palavra: (Ex: <i>um dor forte</i>) | Ex: Relação entre verbos do tempo passado (Perfeito e Imperfeito) (Ex: <i>no podia falar o português muito bom porque estava estudando português</i>). | Ex1: <i>berto de la casa</i> Ex2: meu <i>estomágo</i> | - uso do verbo Fazer como impessoal: (Ex: “ <i>Faz 4 meses. Pois quando faz 2 meses</i> ”) - uso de conjunções (<i>porque, pois</i>) | - ordenação lógica - sequência natural - Boa arquitetura do texto narrativo |
| G102 | Influência do inglês: (<i>two</i> palavras, <i>the opposite of...like, I'm sorry</i>) | Ex: <i>quando chegar no Brasil (...) aprendo algumas palavras</i> | | - Bom uso de expressões fixas (saudações): “ <i>Boa noite</i> ” - uso de pronome possessivo: (Ex: “ <i>meu nome é Wissan</i> ”). - uso do verbo haver como impessoal: (Ex: “no Brasil <i>há</i> 3 meses”) Léxico/gênero: Cansada no lugar de casado (Ex: <i>todo mulher pergunta meu: Wissan, cansada? – si, cansada</i>). - uso de quantificador.Ex: “ <i>aprendo algumas palavras</i> ” | - falha na quantidade da informação (Princípio de Grice) |

| | | | | | |
|------|--|---|---------------------------------------|--|--|
| G103 | <p>- Má aplicação da desinência pessoal: Ex1: <i>Não gosta português.</i> // Ex2: <i>Eu falar outros línguas.</i></p> <p>- Influência do inglês: <i>but, complicated</i></p> | <p>Verbos e ordem nas palavras na frase: (Ex1: <i>trabalho entender nunca pessoas falar.</i> // Ex2: <i>Eu com avião mudar porque aqui difícil.</i>)</p> | | <p><i>Bom uso de expressões fixas (saudações).</i> Ex: “Oi”.</p> <p>- <i>Léxico/Gênero:</i> (Ex: Eu falar outros línguas)</p> <p>- uso de conjunção: Ex: “<i>Eu com avião mudar porque aqui difícil</i>”.</p> | |
| G104 | <p>Problemas de desinência verbal: (Ex1: <i>A minha vida mudar muito depois eu sair forçado da Síria</i> // Ex2: <i>Difícil em supermercado quando pagar</i>).</p> | <p>Ordem das palavras na frase: Ex: <i>Difícil muito não é comprar no supermercado porque posso ver as preços e nomes.</i></p> | | <p>- <i>uso de expressões fixas (saudações):</i> “Oi”.</p> <p>Léxico/gênero: Ex: <i>porque posso ver as preços e nomes</i></p> <p>- uso de conjunção e expressão fixa verbal(1): “<i>é muito difícil comunicar em português porque parece</i>”.</p> <p>- expressão fixa verbal (2) e quantificador: “<i>poderia ajudar muito a explicar algumas coisas em português</i>”.</p> <p>- uso de artigo acompanhado de pronome possessivo: “<i>A minha vida mudar muito</i>”</p> <p>- uso de conjunções: “<i>porque e mas</i>”.</p> | <p>- organização das frases em sequência coerente.</p> |
| G105 | <p>- Problemas na flexão do verbo e apresentação da forma no infinitivo em vez de conjugar de desinência verbal: (Ex1: <i>Eu</i></p> | | <p>Ex: breços (por preços)</p> | <p>- léxico/gênero: Ex: <i>não entender cultura brasil do</i></p> | |

| | | | | | |
|------|---|--|---|--|--|
| | <p>falar só números e preços pelo trabalho // Ex2: <i>Eu não falar muito português, brasileiros não falar árabe ou inglês).</i></p> <p>- influência do inglês: but</p> | | | <p><i>compra e venda</i></p> <p>- inclusão de conjuntos lexicais fechados :”desconto, atacado, varejo”.</p> | |
| G106 | <p>Problemas de desinência verbal: (Ex1: <i>Uma vez teve um aluno particular de matemática aqui em Pari, , mas não funciona porque nós não chegamos a uma entendimento).</i></p> | | <p>Boa pronúncia em PB Ex: S ou SS entre vogais – desafio/posso</p> | <p>- uso de conjunções : “mas e porque”.</p> | <p>- relato numa sequência coerente.</p> |

Anexo 15: Competência Linguística Grupo 02

| Asp. Ling. Narrativas | Morfológicos (Marcação local na narrativa) | Sintáticos (Marcação Global na narrativa) | Fonológicos | Lexical | Pragmática |
|--------------------------|---|--|---|--|---|
| G201 | - concordância na marcação do gênero da palavra: “ <i>Eu já morei no outra cidade no Santa Catarina</i> ”. | - Ótimo uso dos tempos no passado: “ <i>Eu já morei no outra cidade no Santa Catarina</i> ” // “ <i>Entrei na escola</i> ”. | | - uso de <i>aí</i> no sentido de então: “ <i>aí eu acho que aprendi</i> ”. | ordenação lógica - sequência natural |
| G202 | concordância na marcação do gênero da palavra : Ex: Eu <i>stô</i> trabalhando na <i>uma</i> restaurante no Rua 25 de Março Falta de concordância verbal (nível morfossintático): Ex: Eles pediu para mim muita coisa | - problemas com a ordem das palavras na frase: “ <i>quando eu fui pra antes atendimento uma mesa lá tava tem quatros meninas</i> ”. - Indicação dos turnos no diálogo: “ <i>Quando eu cheguei à mesa ela falou bem assim: Que esse pão? Eu fui falei assim: esse pau quente (não pão – outra coisa...pão...quê?) eu falei para ela: pau quente no forno</i> ”. | mas meu amigo tem <i>diferensha</i> entre “pão” e “pau” | - uso do verbo <i>ter</i> como impessoal, no sentido de haver: “ <i>Tem uma coisa engraçada acontece lá</i> ”. - utilização da conjunção <i>mas</i> (3 vezes) | |
| G203 | Concordância verbal: Ex1: Quando eu chegou no Brasil...é...quero uma coisa na padaria, mas eu não consigo falar português Ex2: Quando eu chegou na padaria eu quero bolo | Indicação dos turnos no diálogo : <i>Eu falo com ele: “eu quer ‘gato’ (pronúncia próxima de gateau)...ele que falou?</i> | | <i>Bom uso de expressões fixas (saudações). Ex: Oi! Tudo bem? Meu nome é Zead</i> - uso de conjunção: Ex: “ <i>esse faz essa primeira chegou no Brasil, mas agora eu tranquilo</i> ”. | |
| G204 | correto uso do tempo passado : “ <i>Quando eu</i> | | | <i>uso de expressões fixas</i> | - organização |

| | | | | | |
|------|--|--|--|---|---|
| | <i>cheguei aqui pra Brasil eu fui para cidade nome dela Araçatuba” // “Eles pediram de mim”.</i> | | | (saudações): “ Olá! Eu sou Omar”. - uso de expressão fixa verbal(1): “ Eu encontrei com 4 meninas ”. - uso de conectivos: Então eu falei | das frases em sequência coerente. |
| G205 | Concordância verbal correta: “ <i>Lembro quando fui explicar árabe</i> ”. | | | - uso da expressão <i>né</i> : “ <i>muitos jeitos de falar, né?</i> ” - uso de conjunção: “ <i>Posso explicar árabe padrão, mas não entender o problema</i> ”. | organização das frase e ideias de forma coerente. |
| G206 | Concordância verbal correta: “ <i>Com brasileiros canto em português como Roberto Carlos ou sertanejo. Brasileiros falam que eu falo bem e canto bem. Mas não posso cantar funk ou forró porque fala rápido</i> ”. Uso incorreto do tempo verbal: “ <i>Quando chego a mesa com amigos, todos rir e me oferecem cachaca</i> ”. | | | bom uso do marcador de tempo: “ Uma vez cantei Nação Zumbi ”. - uso de expressão fixa e diminutivo: “ <i>Pessoas riram de mim um pouquinho</i> ”. | - relato numa sequência coerente. |