

Educação de Jovens e Adultos e acolhimento de imigrantes em Porto Alegre, Brasil: um relato de experiência com oficinas em aula plurilíngue

Rodrigo Silva, Gabriela Bulla, Júlia Lucena,
Leandro Silva & Matheus Araujo

Resumo:

Este trabalho discute a entrada de imigrantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e suas implicações para a cultura escolar e as relações de sala de aula. Nossa reflexão parte de um projeto de extensão universitária com foco em práticas de multiletramentos em oficinas de leitura e produção textual escrita e audiovisual realizadas durante dois meses em uma turma de alfabetização da EJA, em uma escola do município de Porto Alegre no sul do Brasil. Apresentamos um panorama histórico da alfabetização de adultos no Brasil, o contexto de inclusão de imigrantes nas escolas municipais de Porto Alegre e, ao final, refletimos sobre nossas experiências em uma sala de aula multicultural e plurilíngue da EJA. Entre outras observações, as conclusões apontam que, tanto na cultura escolar dos imigrantes como dos brasileiros, houve uma equivalência entre a concepção de aprendizagens escolares como práticas pedagógicas tradicionais, acarretando dificuldades de engajamento em atividades de multiletramento. Também observamos que a relação dos imigrantes com a aprendizagem do português nem sempre corresponde ao imaginário dos professores e planejadores escolares, extrapolando a perspectiva do déficit linguístico e evidenciando outros modos de participação que prescindem da proficiência na língua oficial.

Palavras-chave:

português como língua de acolhimento; educação de jovens e adultos; imigração; cultura escolar.

Adult and youth education and reception of immigrants in Porto Alegre, Brazil: a case studies with workshops in multi-lingual classrooms

Abstract: The present paper discusses the entry of immigrants into the Education of Young People and Adults (EJA – EJA in Portuguese) in Brazil and its implications for school culture and classroom relations. Our reflection is based on a project of extension of the university focusing on multiliteracy practices in reading and writing workshops (written and audiovisual) for two months in an EJA class at a school in the city of Porto Alegre in southern Brazil. We present a historical overview of adult literacy in Brazil, the context of inclusion of immigrants in the municipal schools of Porto Alegre, and, ultimately we reflect on our experiences in a multicultural and plurilingual EJA classroom. Among other observations, the conclusions point out that, in both the school culture of immigrants and Brazilians, there was an equivalence between the conception of school learning as traditional pedagogical practices, leading to difficulties in engaging in multiliteracy activities. We also observed that the relation between immigrants and the learning of Portuguese does not always correspond to the imaginary of the educators, extrapolating the perspective of the linguistic deficit and evidencing other ways of participation that do not have proficiency in the official language.

Keywords: portuguese as a host language; youth and adult education; immigration; school culture.

Éducation de jeunes et adultes et accueil des immigrants à Porto Alegre, Brésil: un rapport d'expérience des ateliers dans des classes multilingues

Résumé: Le travail débat l'entrée des immigrants haïtiens dans l'Éducation des Jeunes et Adultes (EJA) au Brésil et ses répercussions pour la culture scolaire et les relations en classe. Notre réflexion repose sur un projet d'extension de l'université axé sur les pratiques multilatérales dans les ateliers de lecture et d'écriture (écrits et audiovisuels) pendant deux mois dans une classe EJA dans une école de la ville de Porto Alegre, dans le sud du Brésil. Nous présentons un aperçu historique de l'alphabetisation des adultes au Brésil, le contexte de l'inclusion des immigrants dans les écoles municipales de Porto Alegre et, en fin de compte, nous réfléchissons à nos expériences dans une salle de classe EJA multiculturelle et plurilingue. Entre autres observations, les conclusions soulignent que, dans la culture scolaire des immigrants et des Brésiliens, il y a eu une équivalence entre la conception de l'apprentissage scolaire en tant que pratiques pédagogiques traditionnelles, entraînant des difficultés pour s'engager dans des activités multilatérales. Nous avons également observé que la relation entre les immigrants et l'apprentissage du portugais ne correspond pas toujours à l'imaginaire des éducateurs, extrapolant la perspective du déficit linguistique et mettant en évidence d'autres moyens de participation qui n'ont pas compétence dans la langue officielle.

Mots clés: le portugais comme langue d'accueil ; éducation de jeunes et adultes; immigrations; culture scolaire.

Educación de adultos y jóvenes y la recepción de inmigrantes en Porto Alegre, Brasil: un estudio de caso con talleres en aulas multilingües

Resumen: El presente trabajo discute la entrada de inmigrantes en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el Brasil y sus implicaciones para la cultura escolar y las relaciones en el aula. Nuestra reflexión se basa en un proyecto de extensión de la universidad centrado en las prácticas de alfabetización en talleres de lectura y escritura (escritos y audiovisuales) durante dos meses en una clase de EJA en una escuela de la ciudad de Porto Alegre, en el sur de Brasil. Presentamos un panorama histórico de la alfabetización de adultos en el Brasil, el contexto de inclusión de los inmigrantes en las escuelas municipales de Porto Alegre y, finalmente, reflexionamos acerca de nuestras experiencias en un aula de EJA multicultural y plurilingüe. Entre otras observaciones, las conclusiones señalan que, tanto en la cultura escolar de los inmigrantes como en la de los brasileños, existe una equivalencia entre la concepción del aprendizaje escolar como prácticas pedagógicas tradicionales, lo que genera dificultades para participar en las actividades de alfabetización. También observamos que la relación entre inmigrantes y el aprendizaje del portugués no siempre corresponde al imaginario de los educadores, extrapolando la perspectiva del déficit lingüístico y evidenciando otros modos de participación que prescinden de la profesión en la lengua oficial.

Palabras clave: portugués como lengua de acogida; educación de jóvenes y adultos; inmigración; cultura escolar.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das dimensões do Ensino Básico que alterou significativamente a paisagem educacional do Brasil, seja em termos de escolarização da população que, dado seu caráter tardio, vem exigindo políticas públicas que busquem reparar esse déficit, seja porque foi na prática de alfabetização de adultos que princípios pedagógicos como os apresentados pela pedagogia de Paulo Freire foram gestados. Na cidade de Porto Alegre, no sul do Brasil, o EJA vem se caracterizando pelo inusitado fato de ser a principal porta de entrada de imigrantes, especialmente haitianos, no sistema educacional público. Apresentamos aqui um relato reflexivo da nossa experiência com oficinas de aprendizagem de português através de práticas audiovisuais em uma turma de EJA composta por estudantes brasileiros e imigrantes.

Num primeiro momento, traçamos um panorama histórico da EJA no Brasil, com ênfase nos aportes éticos e metodológicos da pedagogia freiriana e descrevemos a organização do EJA no país. Em seguida, descrevemos o projeto de oficinas audiovisuais e sua inserção numa escola da periferia de Porto Alegre. Nas conclusões, analisamos o fato de a EJA ser a porta de ingresso dos haitianos na educação pública brasileira, as implicações do ambiente plurilíngue para o planejamento e realização das práticas de ensino, as afinidades e divergências de objetivos entre os estudantes brasileiros e os imigrantes, bem como debatemos acerca dos diferentes imaginários sobre a escola e os objetivos de escolarização apresentados pelos estudantes.

1. Alfabetização de adultos no Brasil

1.1. Panorama histórico

Na história das políticas educacionais brasileiras, a EJA surge na década de 1930, quando o ensino público e gratuito foi ampliado em virtude do crescimento populacional e industrial. Em 1947, com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, o país intensificou os esforços para erradicar o analfabetismo, através da ampliação do acesso das crianças em idade escolar ao Ensino Básico e com as iniciativas de alfabetização de jovens e adultos. A taxa de analfabetismo, pelos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos anos 20 de 65% da população com mais de 15 anos caiu para 56,1% no censo demográfico de 1940 e para 50,6% no censo de 1950, já como resultado destas iniciativas pioneiras. Mas foi a partir do grande Movimento de Educação de Base, de 1961, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil-CNBB e do Programa Nacional de Alfabetização de 1964, utilizando o método Paulo Freire de alfabetização de adultos, que foi possível chegar à década

de 70 com 29,8% de analfabetos com mais de 15 anos e no censo de 2000 com 13% (IBGE, 2000).

Brandão (1981) relata que o sucesso da experiência do método de alfabetização de adultos de Paulo Freire que, em 1963, atingiu a marca de 300 adultos alfabetizados em 45 dias ensejou a iniciativa do Governo Federal, à época a cargo de João Goulart, de expandir o projeto por meio de uma Campanha Nacional de Alfabetização capaz de atingir 2 milhões de alunos por ano, com o investimento de 10% do PIB (Produto Interno Bruto) em educação. Porém, a campanha foi interrompida pelo golpe civil-militar de 1964 e denunciada como “perigosamente subversiva” (Brandão, 1981, p.19). Foi substituída, então, em 1967, pelo Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização - um programa que contava com muitos recursos e se alimentava das experiências obtidas no início da década, porém sem a carga crítica e problematizadora da primeira. Desde 2000, o ensino de jovens e adultos é realizado a partir da EJA, buscando atender estudantes com idade superior à esperada para a conclusão dos níveis de ensino básico, ou seja, mais de 14 anos para o Ensino Fundamental e mais de 17 anos para o Ensino Médio.

Os números do analfabetismo brasileiro que os censos demográficos nos apontam a cada década sugerem uma relativa efetividade do enfrentamento ao analfabetismo realizado por sucessivos governos, ainda que a ditadura militar de 1964 tenha interrompido precocemente no Brasil o emprego da pedagogia freiriana que muito contribuiu para erradicação do analfabetismo em outros países. É importante destacar, porém, que apesar do aparente sucesso dos resultados proporcionais, o número total de analfabetos cresceu no Brasil, passando de 11,409 milhões no censo de 1920, para 16,295 milhões no censo de 2000 (Brasil, 2003). É um crescimento bastante inferior àquele apresentado pelo crescimento total da população (de 17,564 para 119,533 milhões no mesmo período), mas demonstra que há falhas na universalização do ensino e que as iniciativas de alfabetização de adultos não vêm enfrentando de forma suficiente o fracasso da alfabetização na idade esperada.

1.2. Aportes éticos e metodológicos da pedagogia freiriana

Uma das premissas mais relevantes da pedagogia freiriana é que a educação “deve ser um ato coletivo, solidário - um ato de amor” (Brandão, 1981, p.15). Esses princípios vão implicar do ponto de vista do método de alfabetização de adultos a rejeição da “cartilha escolar” ou da centralização no “livro didático”, entendendo que tal como estes dispositivos educacionais funcionam nas políticas educacionais massificantes e homogeneizadoras, eles restringem a autonomia, individualizam e esvaziam a dimensão afetiva e significativa da educação.

Ao propor uma prática alfabetizadora que compreende como indissociáveis as aquisições cognitivas decorrentes do processo de aprendizagem, daquilo que é produzido

enquanto atos de linguagem por aquele que lê e que escreve; ao propor uma alfabetização inseparável da formação cidadã, da criticidade em relação ao conteúdo que é expresso por meio da palavra escrita, Paulo Freire também apontava para um estado afetivo inteligente, desperto, vivaz o qual seria também um estado politicamente ativo.

Alternativamente ao uso da cartilha de alfabetização, portanto, o método Paulo Freire de alfabetização de adultos baseia-se num processo significativo, enraizado na realidade dos sujeitos e na materialidade da palavra, mas que alça voo na direção de uma consciência sócio-histórico-política e na complexidade da língua. Assim, tal método constitui um conjunto de princípios e uma compreensão da relação entre a língua escrita e o protagonismo popular.

1.3. Princípios e organização do EJA

A proposta do EJA foi construída em meio a esforço por parte dos educadores brasileiros de garantir uma ótica menos assistencialista e mais promotora de direitos para aqueles que buscam a escola fora da idade esperada. Para isso, foi necessário observar os aspectos sociais, econômicos e políticos da população de jovens e adultos acima de 15 anos que demandavam ingresso ou reingresso na Educação Básica fora da etapa indicada e levar em consideração que o mero espelhamento da estrutura do ensino tal como organizada para crianças e adolescentes não contempla o acolhimento de jovens e adultos que já apresentam um acúmulo de experiências familiares, laborais, culturais e políticas as quais modulam suas expectativas em relação à escola. Essa iniciativa implicou:

considerar os requisitos formativos cada vez mais complexos para o exercício de uma cidadania plena, as exigências crescentes por qualificações de um mercado de trabalho excludente e seletivo e as demandas culturais peculiares a cada subgrupo etário, de gênero, étnico-racial, socioeconômico, religioso ou ocupacional. (Di Pierro *et al*, 2001, p.70)

Assim, a organização do EJA, embora tenha a obrigatoriedade da oferta e as idades mínimas para ingresso reguladas por leis federais, têm suas propostas pedagógicas regradas pelo Projeto Político-pedagógico (PPP) de cada escola, de acordo com o disposto pelos Conselhos Municipais de Educação em que estão localizadas as comunidades escolares. Desta forma, pretende-se descentralizar e flexibilizar as estratégias pedagógicas, com vistas ao acolhimento da singularidade das comunidades escolares.

No município de Porto Alegre, a EJA, conforme a resolução número 9 do Conselho Municipal de Educação de 08 de janeiro de 2009, se organiza não por anos ou séries de estudo, mas por “Totalidades”, as quais funcionam de modo interdisciplinar e

dentro das quais os estudantes progridem automaticamente, submetidos a avaliações contínuas. Em geral, tais avaliações são constituídas por pareceres descritivos elaborados pelos professores, e não por avaliações quantitativas. As Totalidades destinadas ao Ensino Fundamental são divididas em Totalidades Iniciais (T1, T2 e T3) e Totalidades Finais (T4, T5 e T6). O objetivo é que o educando esteja funcionalmente alfabetizado, ou seja, sendo capaz de ler e elaborar textos de variados gêneros do discurso, ao final da T3.

2. EJA e Imigrantes em Porto Alegre

Em 2013, os haitianos ultrapassaram os portugueses e passaram a ser a principal nacionalidade empregada no mercado de trabalho formal no Brasil (Cavalcanti, 2015). A cidade de Porto Alegre, embora inexistas dados oficiais, recebeu um número de imigrantes suficiente para alterar a paisagem humana da cidade.

Em Porto Alegre, uma das políticas públicas mais acessadas pelos imigrantes é a EJA. Esta é uma política compartilhada entre as esferas municipal (Porto Alegre) e estadual (Rio Grande do Sul) de governo, sendo que as etapas da EJA equivalentes ao Ensino Fundamental (do primeiro ao nono ano do ensino básico) são de responsabilidade do município e aquelas equivalentes ao ensino médio (primeiro ao terceiro ano), são de responsabilidade do estado¹.

Quando das tratativas iniciais com a escola acerca do projeto de extensão que relataremos a seguir, a direção da escola nos informou que as escolas do Estado não estavam aceitando a matrícula de imigrantes, majoritariamente haitianos, por ausência de equivalência entre os sistemas de ensino do Brasil e do Haiti. A direção da Escola Pessoa Célebre (nome fictício), no entanto, considerava que o caráter público e universal do sistema de ensino deveria garantir o ingresso para qualquer um que comprovasse moradia na circunscrição territorial abrangida pela escola. Tal posicionamento é coerente com a Lei de Migração (Brasil, 2017), que garante “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social”.

O fato de a política educacional na cidade ainda apresentar ressonâncias da iniciativa dos anos 90 chamada Escola Cidadã (Titton, 2001; Fischman & Gandin, 2016) pode ter sido uma das razões para que o ingresso dos imigrantes nas escolas do município tenha sido imediatamente franqueado, ao contrário das escolas estaduais, em que questões burocráticas como a equivalência dos sistemas de ensino se sobrepuseram aos direitos previstos². Contudo, a diversidade do perfil educacional dos imigrantes, abrangendo desde graduados até não alfabetizados, constituiu um desafio ainda maior para a realidade da EJA, já bastante problemática pela condição de pobreza da maioria

dos estudantes e de extrema violência dos bairros - muitas das escolas municipais são localizadas, propositalmente, como estratégia da Escola Cidadã supracitada, em áreas de vulnerabilidade social.

Por ser historicamente uma política pública garantida e regular, as escolas estão se configurando como a porta de entrada em um serviço público continuado de integração social e comunitária. Outras políticas públicas oferecidas aos imigrantes, como o Sistema Único de Saúde e a Carteira de Trabalho, normalmente os primeiros a serem garantidos, não possuem este caráter de acompanhamento social. Isto é, a integração social do imigrante às comunidades locais onde eles se estabelecem, que deveria ser oportunizado por ações de integração de iniciativa governamental, acabou incidindo sobre as escolas públicas, instituições sobrecarregadas e pouco valorizadas pela administração pública, que já acolhe outras tantas categorias de cidadãos com os quais as ações governamentais vêm falhando³.

Anuncia-se um novo cenário educacional para o qual as escolas precisam ser preparadas, implicando a necessidade de adaptarem-se à realidade multicultural da sala de aula, com propostas pedagógicas que propiciem a integração entre as nacionalidades, os costumes, as línguas e, em alguns casos, as religiões distintas, conforme defendemos em Bulla et al (2017). O papel desenvolvido pela escola tem impacto direto na comunidade onde ela está estabelecida, podendo vir a reduzir o nível de não aceitação e de xenofobia; além de propiciar o contato, em ambiente educacional, com a língua portuguesa.

Não existe ainda no município de Porto Alegre uma iniciativa da prefeitura que promova o ensino de Português como Língua de Acolhimento, tal como foi desenvolvido sobretudo no âmbito das políticas linguísticas e de acolhimento aos imigrantes e refugiados em Portugal. Segundo Grosso (2010), “é fundamental o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento, direito de todos os cidadãos (...), pois é ela que permite o acesso mais rápido à cidadania como um direito, assim como o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão” (p. 71). Estudos recentes vem se dedicando a compreender especificidades da aprendizagem do Português por parte de haitianos, corroborando a ideia da correlação entre o enfrentamento do estado de segregação e de vulnerabilidade social e o “acolhimento pedagógico diferenciado no ensino/aprendizagem da língua” (Silva, 2017, p.60).

3. Relato da Experiência do projeto

O projeto em questão envolveu a Faculdade de Educação, o Programa Português para Estrangeiros (PPE), e o Grupo de Assessoria a Imigrantes e Refugiados (GAIRE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e foi realizado na Escola Pessoa Célebre (nome fictício), localizada em um bairro da zona norte de Porto Alegre

em situação de vulnerabilidade, com alunos matriculados no EJA noturno no nível T3, entre eles imigrantes haitianos e dominicanos. A equipe do projeto é composta por 4 oficineiros - estudantes (bolsistas e voluntários) de graduação de Letras e Artes Visuais e 2 professores orientadores - da Faculdade de Educação e do Instituto de Letras. Comumente os oficineiros dividiam-se em 2 ministrantes e 2 observadores-participantes quando nos momentos de oficina.

O projeto foi dividido em duas fases: na primeira, ministramos aulas de português para os imigrantes, que eram separados da sua turma do EJA; e na segunda, ministramos oficinas de leitura e produção de textos escritos e audiovisuais na turma de EJA composta por brasileiros e imigrantes, conforme solicitação dos imigrantes, sendo esta fase o foco deste trabalho⁴. A segunda fase do projeto (figura única) iniciou em outubro de 2016, após pausa para análise da primeira fase do projeto. A atuação em uma turma regular da EJA configurou-se como uma possibilidade de trabalho em que brasileiros e imigrantes pudessem aprender juntos em um ambiente plurilíngue.

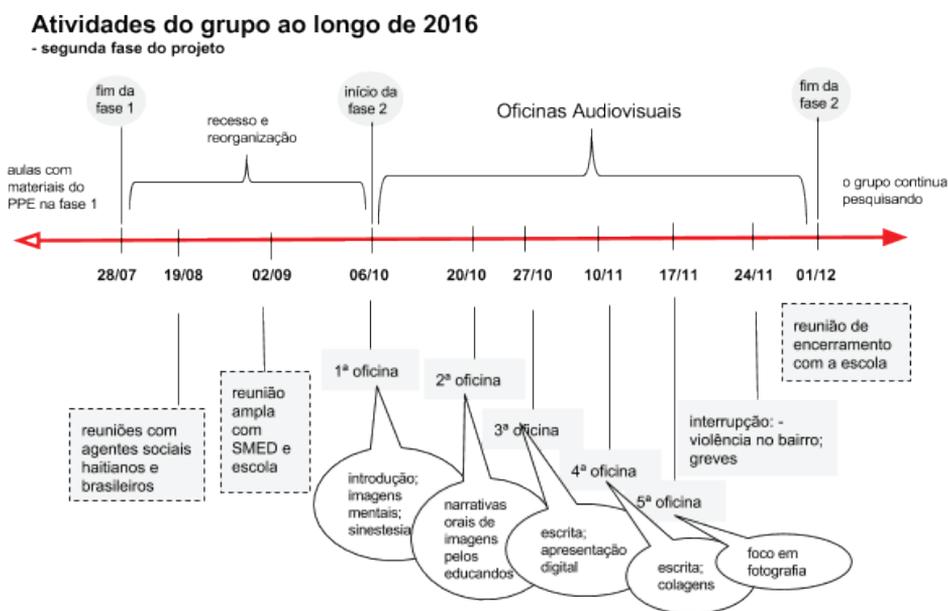


Figura 1 - Atividades do grupo ao longo de 2016 - segunda fase do projeto

Fonte: Autores

Os professores da escola avaliaram que o melhor nível para inserir os alunos imigrantes, independentemente do grau de instrução de cada um, era a T3. É neste nível que alunos recém-matriculados já alfabetizados são inseridos para avaliação antes da progressão para a totalidade mais adequada ao seu nível de instrução. Esta escolha,

no entanto, gerou grande desafio para a equipe do projeto em termos de aprendizagem do português, pois enquanto os nove brasileiros integrantes da turma ainda precisavam qualificar suas práticas de leitura e escrita em nível final de alfabetização, e os cinco imigrantes possuíam perfis variados: alguns já eram alfabetizados e possuíam nível médio de educação, um não era alfabetizado, e havia vários níveis de proficiência em português. Somamos a essa multiplicidade de perfis, a alta rotatividade dos participantes do EJA, motivo pelo qual organizamos nossa atuação como oficinas que iniciavam e terminavam cada trabalho sem a necessidade de utilização de outros encontros para fechamentos.

Nossa primeira ação consistiu em uma abordagem para conhecer os alunos e apresentar a proposta de trabalho centrada na promoção de multiletramentos (Rojo & Almeida, 2012). No primeiro encontro, pôde ser percebida certa indisposição de alguns alunos que manifestaram preocupação com a possibilidade do projeto afetar o curso normal das aulas, já muito prejudicado em função da vulnerabilidade da região, que ocasionava cancelamento ou interrupção de aulas, dificultando a sequência das matérias. Neste primeiro encontro, além das apresentações, foram trabalhados com os alunos os conceitos de “oficinas” e de “audiovisual”, chaves para a realização da proposta. Após um conjunto de oficinas, nossa sugestão era produzir com os alunos um curta-metragem documental para que pudessem compartilhar com o mundo suas narrativas de vida como brasileiros e imigrantes da EJA em Porto Alegre.

Considerando isso, nos demais encontros, as ações consistiram em percorrer caminhos entre imagens e textualidades para a promoção de multiletramentos: ora lendo e produzindo textos escritos em gêneros do discurso diversos (poesia, microcontos, casos, memórias, propaganda), ora selecionando imagens que agregassem elementos semânticos contidos em textos escritos pelos estudantes produzidos. As oficinas buscaram um caráter autogestionário (Gallo, 1999), sendo que esse princípio demandou da equipe muita flexibilidade para tornar o planejamento das aulas muito mais um planejamento da atenção e dos princípios de atuação dos coordenadores das oficinas do que das ações a serem realizadas pelos estudantes.

Com a proposta de inspiração horizontal na relação com os estudantes, a manifestação principal no primeiro encontro centrava-se no receio de que as oficinas fossem prejudicá-los na progressão de nível escolar, pautada principalmente pelo desenvolvimento das disciplinas de Matemática e Português que, como já mencionado, enfrentavam atrasos dentro do programa devido ao contexto social e escolar em que estavam inseridos. Com a demanda trazida pelo grupo em relação ao ensino de Português e de Matemática, foi combinado uma maior atenção ao Português a partir da escrita em relação aos conceitos e produções audiovisuais, procurando não prejudicar a carga horária já instável de aprendizado do grupo.

Entretanto, a dinâmica dos encontros no formato de oficina, que visava uma relação menos hierarquizada e menos conteudista, gerou, da relação direta com o grupo de participantes, uma tensão. Percebemos nos primeiros encontros que o deslocamento da noção de ensino tradicional para uma proposta mais horizontal, inventiva e participativa gerou estranhamento e resistência por parte dos alunos, que encaravam o espaço escolar de uma maneira distante da perspectiva da ação e da criação. Considerando também a demanda de aprendizagem do português escrito para brasileiros falantes de português como língua de socialização, e português falado e escrito para os imigrantes, observamos mais engajamento em atividades que envolviam a escrita de textos e menos engajamento em atividades de interação oral de leitura crítica de imagens, por exemplo.

Além desse tensionamento, o contexto de vulnerabilidade social na região da escola foi um dos elementos que atravessaram a proposta e não pode ser excluído da análise. Em uma região de disputa pelo poder e controle do narcotráfico no bairro, a escola ocupa o ponto de encontro entre o território de duas facções rivais, se estabelecendo quase como uma zona neutra por ser a escola do bairro, portanto local em que muitas crianças e adolescentes filhas e filhos de integrantes das facções frequentam. Porém, em momentos de conflito instaurado, essa zona neutra não se mantém. Havia, inclusive, em uma espécie de comunicação das lideranças do bairro com a escola, avisos e alertas de quando a escola deveria suspender suas atividades mais cedo ou nem mesmo abrir os portões, principalmente no turno da noite.

Ainda assim, na ocasião de um dos encontros do projeto, logo após o início das atividades, antes ainda do pôr-do-sol, fomos todos surpreendidos por um tiroteio na rua de trás da escola, cerca de vinte metros de distância das janelas da sala de aula em que nos encontrávamos. Todos se deitaram no chão para tentar evitar eventuais balas naquela direção. Para uma das alunas nos reportou que aquela cena era comum e inclusive motivo de irritação pelo interrompimento da aula. Também eram frequentes os relatos dos alunos sobre acontecimentos ocorridos no bairro durante a semana, quase sempre envolvendo episódios violentos de conflitos entre as duas facções. A instabilidade da situação e a insegurança decorrente desse contexto também foi um fator que influenciou na infrequência, nos atrasos e na rotatividade de alguns alunos, principalmente daqueles que moravam em regiões específicas dentro do tensionamento geográfico.

O projeto acabou sendo precocemente encerrado por diversas razões difíceis de serem isoladas entre si. A rotatividade dos estudantes, a dificuldade em que os conteúdos tradicionais da EJA fossem trabalhados em dias em que não havia oficinas, as constantes interrupções por conta da violência, os riscos enfrentados pela equipe do projeto para chegar e sair da escola, as greves e ocupações em diferentes esferas da

administração, tudo isso em conjunto e contribuindo para a percepção por parte dos estudantes que as oficinas eram algo diferente do que eles esperavam da escola.

Nas suas expectativas manifestas oralmente para a equipe do projeto e da escola, a escola era um espaço de aprendizagens estruturadas, em que faziam exercícios em sala de aula, levavam lições para a casa e, sobretudo, escutavam mais do que falavam. A proposta de multiletramento em que se aprendia a ler, produzir e relacionar textos multimodais e multissemióticos e não somente textos escritos era uma proposta que se apresentava como algo não escolar, algo diferente do que eles buscavam ao ingressar ou reingressar na escola, tanto por parte dos brasileiros quanto dos imigrantes. Entendemos que, num certo sentido, a violência urbana pode ter esvaziado o sentido imagético/poético que as oficinas tentaram emprestar às aprendizagens linguísticas próprias das séries iniciais da EJA. Diante da realidade bruta das ruas, o aspecto disciplinar da sala de aula (Foucault, 2009) era vivido não como coerção, mas como segurança, e o caráter autogestionário e inventivo da proposta das oficinas, possivelmente, fragilizasse o conforto que a rigidez da escola tradicional representava nesse contexto.

Considerações Finais

Desde que a EJA começou a se configurar como um espaço institucional para acolhimento dos imigrantes nas escolas municipais de Porto Alegre (ver Bulla *et al*, 2017), e existem experiências similares reportadas na cidade de Contagem (Barros *et al*, 2016) e em Brasília (Hartwig, 2016), questões complexas de alteridade e identidades culturais estrangeiras vem desafiando o sistema educacional brasileiro e as práticas pedagógicas na EJA. É interessante notar que tal situação se configura como uma política de acolhimento localmente construída, por iniciativa das comunidades escolares e sem apoio governamental para a formação do corpo docente de modo que possa lidar com as diferenças culturais e, principalmente, com o plurilinguismo no ambiente escolar e na sala de aula. Vale também advertir que mesmo essa política não especializada de acolhimento ao imigrante está sob risco com as atuais práticas de austeridade realizadas pela gestão municipal empossada em 2017 e que vem reduzindo as turmas de EJA no município, além de outros cortes no financiamento da educação pública municipal.

Esse quadro torna ainda mais delicada a situação do imigrante que a partir de alguns gestos da atual administração federal sob a questionável presidência de Michel Temer aponta encaminhar-se para a lógica de “crimigração”, já presente nos Estados Unidos e em diversos países europeus e que

se assenta na perda progressiva de direitos dos migrantes e, em simultâneo, na criminalização crescente dos comportamentos dos mesmos,

com a aplicação simultânea da lei penal a migrantes (que não cometeram crimes) e a aplicação da lei de imigração a condenados por crimes (com afastamento permanente dos territórios onde estes condenados cometeram os crimes) (Guia & Pedroso, 2015, p.60).

Corroboram esta hipótese tanto os vetos presidenciais à nova Lei de Imigração (Brasil, 2017) aprovada no Congresso Nacional, tais como o veto ao trecho da lei que originalmente proibia a exigência de prova documental impossível ou descabida à estrangeiros; e o veto à extradição de estrangeiros residentes há mais de quatro anos e que cometessem crimes. Também o decreto presidencial que instrui a aplicação da lei apresentou inconformidades que afrontam o seu conteúdo. Por exemplo, na previsão de prisão do imigrante a ser deportado, a qual viola expressamente o Artigo 123 da lei que proíbe a privação de liberdade por razões migratórias.

A concentração de imigrantes especificamente haitianos em periferias urbanas em Porto Alegre tem se refletido numa busca por cidadania ampla, não apenas trabalho e moradia, e a política educacional é investida de um alto valor simbólico para estes imigrantes especificamente, uma vez que a educação pública e gratuita é uma reivindicação histórica da população haitiana aos seus governantes (Ménard, 2013). Entretanto, do ponto de vista das concepções pedagógicas e, especialmente, das metodologias de ensino na EJA, tanto os estudantes haitianos como os brasileiros, embora por razões diferentes, demonstraram perceber a escola como espaço de estruturação formal, hierarquizada e rígida, o que, ao contrário de significar uma opressão, parece representar a presença protetora do Estado, frente ao fracasso da política de segurança e a ausência de políticas sistemáticas de acolhimento a imigrantes.

Também destacamos uma divergência em relação à concepção dos usos e das expectativas sobre aprendizagens linguísticas entre a ótica da escola, da equipe do projeto e dos imigrantes. Por um lado, a escola apresentava a aprendizagem do português como elemento essencial para a integração laboral dos imigrantes, já a nossa equipe organizava as oficinas tendo como pressuposto a aprendizagem do português como dispositivo de integração cultural e de promoção de cidadania. Os imigrantes, por sua vez, demonstraram habilidades de convívio e de “agência” (Ortner, 2006) sustentados em níveis de proficiência não coincidentes com os projetados pela escola ou pela equipe do projeto. Pesquisas etnográficas se fazem necessárias para melhor compreendermos essa faceta complexa da imigração em Porto Alegre e no Brasil.

É importante salientar que episódios como a resistência dos estudantes, brasileiros e imigrantes, às oficinas, desejando que as oficinas não prejudicassem as aulas ordinárias e sua progressão de nível, ou mesmo a recusa em participar das atividades não devem ser entendidos como ações negativas ou como ausência de compromisso com sua formação, mas como eventos típicos de um trabalho autogestionário e como uma

das possibilidades da educação progressista (Oliveira, 2011), não seu fracasso. Essa experiência revela a necessidade de consideração de cada contexto sócio-histórico na construção conjunta e sensível de práticas e encontros educacionais que poderão transitar em um continuum tradicional e libertário.

Por fim, é importante ressaltar que o Brasil ainda tem muito a avançar no que tange tanto à EJA quanto ao acolhimento de imigrantes, o que tornou a experiência nessa T3 um grande desafio, ainda mais com o ambiente conflagrado da guerra entre facções do narcotráfico que permeia essa comunidade escolar. Ainda assim, há um campo importante de reflexão e de ações acerca da seriação do ingresso e da progressão dos estudantes imigrantes na EJA e, principalmente, a necessidade de se considerar o plurilinguismo uma realidade inexorável das escolas brasileiras contemporâneas, e que exige formação adequada e metodologias de ensino que aproveitem todo o patrimônio de experiências pedagógicas legado por grandes educadores progressistas brasileiros, como Paulo Freire, mas que contemple também esta realidade multicultural, complexa e singular que é a das salas de aula que recebem imigrantes nesses novos fluxos populacionais que parecem ser típicos da era em que vivemos.

Notas

- ¹ No Brasil, os estados são unidades federativas que compreendem uma série de grandes municípios. Cada estado possui uma capital. Porto Alegre é a capital do estado do Rio Grande do Sul, que é o extremo meridional do país e faz fronteira com Uruguai e Argentina.
- ² Cabe ressaltar que no Haiti a alfabetização e a pós-alfabetização de adultos não está incluída no sistema formal de ensino.
- ³ Além das escolas públicas, igrejas de diferentes vertentes religiosas têm desenvolvido políticas de acolhimentos a imigrantes em Porto Alegre.
- ⁴ Mais informações e reflexões sobre o projeto podem ser obtidas em Bulla et al (2017).

Referências

- Barros, C. R., Rosa, D. D., George, P. (2016). *Processos de Participação e Organização Política de Haitianos no Brasil: Experiências e Desafios da Kore Ayisyen (Associação dos Haitianos de Contagem/MG)*. Seminário “Migrações Internacionais, Refúgio e Políticas”, São Paulo.
- Brandão, C. R. (1981). *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. (2017). *Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017*. Brasília: DF.
- Brasil. (2003). *ALFABETIZAÇÃO, 2003 - Mapa do Analfabetismo no Brasil*. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. [Disponível em <http://inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>, consultado em 28/09/2017].
- Bulla, G. S., Lages, R., Lucena, J., Silva, L. (2017). *Imigração, Refúgio e Políticas Linguísticas no Brasil: Reflexões sobre a Escola Plurilíngue e Formação de Professores a partir de uma Prática Educacional*

- com Estudantes Haitianos. *Revista Organon*, 32 [Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/72346>, consultado em 28/09/2017].
- Cavalcanti, L. (2015). Imigração e mercado de trabalho no Brasil: características e tendências. *Cadernos OBMIGRA - Revista Migrações Internacionais*, 2, 35-47.
- Di Pierro, M. C., Joia, O., Ribeiro, V. M. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, 21, 58-77 [Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300005&script=sci_abstract&lng=pt, consultado em 28/09/2017].
- Fischman, G, Gandin, L. A. (2016). The pedagogical and ethical legacy of a “successful” educational reform: The Citizen School Project. *International Review of Education*, 62, 63-89 [Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11159-016-9542-0>, consultado em 28/09/2017].
- Foucault, M. (2009). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gallo, S. (1999). Os limites de uma educação autogestionária: A experiência da pedagogia institucional. *Pro-Posições* 8, 58-71.
- Guia, M. J., Pedroso, J. (2015). A insustentável resposta da “crimigração” face à irregularidade dos migrantes: uma perspectiva da União Europeia. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 23(45), 129-144 [Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/1980-8585250319880004507>]
- Grosso, M. J. R. (2010). Língua de Acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9, 61-77.
- Hartwig, F. B. (2016). *Integração de alunos imigrantes e refugiados no Instituto Federal de Brasília - IFB*. Dissertação de Mestrado. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.
- IBGE. (2000). *Censos Demográficos 1920/1940/1950/1980/2000*. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
- Ménard, É. T. (2013). L'éducation en Haïti: inégalités économiques et sociales et question de genre. La femme dans l'enseignement supérieur. *Haïti Perspectives*, 2, 35-39.
- Oliveira, K. L. (2011). Tendência Pedagógica Progressista Libertária – Uma breve apresentação. *Revista Espaço Acadêmico*, 11, 94-102.
- Ortner, S. (2006). *Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject*. Durham: Duke University Press.
- Rojo, R., Almeida, E. M. (Orgs.). (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial,
- Silva, S. M. (2017). Aprendizagem do Português por imigrantes Haitianos: Percepção das Consoantes Líquidas /l/ e /r/. *Ilha do Desterro*, 70(3), 47-62. [Disponível em <https://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2017v70n3p47>]
- Titton, M. B. P. (2001). Uma experiência de organização de espaços e tempos no 3º ciclo. In L. Scholze (Org.). *Jornada de verão 2001: conhecendo e discutindo a rede municipal de ensino*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação.

Rodrigo Lages e Silva

Professor Adjunto no Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

lagesesilva@gmail.com

ORCID 0000-0002-6948-2824

Gabriela da Silva Bulla

Professora Adjunta de Português como Língua Adicional no Instituto de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS.

gsbulla@gmail.com

ORCID 0000-0002-7091-4794

Júlia de Campos Lucena

Graduada em Letras pela UFRGS.

decampos.julia@gmail.com

ORCID: 000-001-9059-7928

Leandro Paz da Silva

Graduando em Letras pela UFRGS.

paz.silva@ufrgs.br

ORCID: 0000-0002-4979-3625

Matheus dos Santos Araujo

Graduando em Licenciatura em Artes Visuais UFRGS.

s.arajomatheus@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4906-297X

Correspondência

Rodrigo Lages e Silva

Avenida Bento Gonçalves, 9500 – sala 226 do Instituto de Letras, Campus do Vale, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CEP 91540-000 –

Porto Alegre, RS, Brasil.

Data de Submissão: Setembro 2017

Data de Avaliação: Janeiro 2018

Data de Publicação: Setembro 2018