

CAROLINA MOYA FIORELLI

**CONVERGÊNCIAS E ESPECIFICIDADES NA
RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE PORTUGUÊS
LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E LÍNGUAS PARA
FINS ESPECÍFICOS**



ARARAQUARA – S.P.
2022

CAROLINA MOYA FIORELLI

CONVERGÊNCIAS E ESPECIFICIDADES NA RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques

Co-orientadora: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

Bolsa: CAPES PROEX

ARARAQUARA – S.P.
2022

F518c Fiorelli, Carolina Moya
Convergências e especificidades na relação entre o ensino de português língua de acolhimento e línguas para fins específicos / Carolina Moya Fiorelli. -- Araraquara, 2022
200 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Sandra Mari Kaneko-Marques
Coorientadora: Nildiceia Aparecida Rocha

1. Português Língua de Acolhimento. 2. Língua para Fins Específicos. 3. Ensino de Línguas Estrangeiras. 4. Análise de Necessidades. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

CAROLINA MOYA FIORELLI

CONVERGÊNCIAS E ESPECIFICIDADES NA RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques

Co-orientadora: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

Bolsa: CAPES PROEX

Data da defesa: 20/05/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques
UNESP/FCLAr

Membro Titular: Prof. Dr. Nelson Viana
UFSCar

Membro Titular: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Universidade.

Membro Titular: Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa
UnB

Membro Titular: Profa. Dra. Patrícia Oliveira de Lucas
UFPI

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos imigrantes deslocados forçados em todo o mundo, ontem, hoje e amanhã.

AGRADECIMENTOS

Às minhas orientadoras, Profa. Sandra e Profa. Nildi, pelas orientações nesta pesquisa, pelo incentivo ao estudo na área acadêmica, pelas oportunidades oferecidas e pela confiança no meu trabalho.

Aos meus pais e meu irmão, Angelo, Marcia e Matheus, pelo amor, pelo carinho, pelo apoio incondicional que sempre me deram. Obrigada por acreditarem sempre em mim.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, à Profa. Dra. Rosangela Sanches, à Profa. Dra. Lucia Barbosa e à Profa. Dra. Patrícia Lucas por cordialmente aceitarem compor a banca de defesa desta tese.

À Profa. Dra. Karin Ramos, à Profa. Dra. Mirelle Amaral e à Profa. Dra. Ana Salomão por gentilmente aceitarem participar como membros suplentes da banca de defesa.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante o Doutorado, tendo em vista que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Aos professores da Pós-Graduação em Linguística, pelos ensinamentos e pelo crescimento como pesquisadora, professora e ser humano.

A toda minha família, pelo amor e todos momentos que estiveram comigo, presencialmente, virtualmente ou nos pensamentos, por toda minha vida.

Aos grupos de pesquisa de PLE e PLAc, pelo trabalho, companheirismo e amizade que construímos ao longo dos anos.

Aos colegas Ananda, Cintia, Gabriel, Lígia, Thainá e Tainara. Sou grata pelo trabalho que vocês fizeram e continuam fazendo enquanto profissionais da educação! E tenho orgulho de poder ter feito parte de suas jornadas na sala de aula e nos estudos.

Aos colegas de pós, irmão e irmãs acadêmicos, Tamiris Destro, Fernando Hyppolito, Vivian de Moraes, Mayara Sataka pelas conversas e desabafos ao longo desses quatro anos, pelo companheirismo e apoio um com o outro!

Aos colegas do Lablin Jessica, Lucas, Rafael, Yuri e Taisy, ao Prof. Alexandre, coordenador do projeto, pelas incontáveis conversas nas viagens até Botucatu e nas reuniões virtuais durante a pandemia.

Às minhas amigas Marcela e Natielly. Não importa quanto tempo passe, é com vocês que sempre posso contar para tudo! *“Another year is over, and we are still together. It’s not always easy, but I’m here forever”*.

Aos amigos *old school*, Augusto e Bianca que, mesmo durante todos esses anos longe um do outro, ainda somos aquele trio de amigos adolescentes quando nos juntamos.

Às amigas Julieta e Paula, pelas conversas para checar como a outra está, pelos momentos de descontração necessários ao longo da pesquisa, mesmo que tenham sido mais virtuais.

À minha família de dança do *Centro Ritmus* de Artes e Bem Estar, em especial às minhas professoras e amigas Lara e Taty! Vocês me ajudaram a conhecer uma outra parte de mim mesma e me mostraram um amor à arte que não sabia que eu podia sentir! Muito obrigada!

Aos alunos e alunas dos cursos de PLAc de Araraquara. Obrigada pela confiança em nosso trabalho e nos ensinar muito mais do que nós ensinamos a vocês!

Dos oruguitas, enamoradas
Pasan sus noches y madrugadas
Llenas de hambre, siguen andando
Y navegando un mundo que cambia y sigue cambiando
Navegando un mundo que cambia y sigue cambiando

Dos oruguitas, paran el viento
Mientras se abrazan con sentimiento
Siguen creciendo, no saben cuando
Buscar algún rincón, el tiempo sigue cambiando
Inseparables son y el tiempo sigue cambiando

Ay oruguitas, no se aguanten más
Hay que crecer aparte y volver
Hacia adelante seguirás
Vienen milagros, vienen crisálidas
Hay que partir y construir su propio futuro
(...)

Dos oruguitas, desorientadas
En dos capullos, bien abrigadas
Con sueños nuevos, ya solo falta
Hacer lo necesario en un mundo que sigue cambiando
Tumbando sus paredes, ahí viene nuestro milagro

Ay mariposas, no se aguanten más
Hay que crecer aparte y volver
Hacia adelante seguirás
Ya son milagros, rompiendo crisálidas
Hay que volar, hay que encontrar su propio futuro
(FRANCO; MIRANDA, 2021)

RESUMO

Esta tese apresenta os resultados da pesquisa que, sob a perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), buscou analisar os movimentos do ensino de Português Língua de Acolhimento (AMADO; 2013; SÃO BERNARDO, 2016; LOPEZ, 2016) e do Ensino de Línguas para Fins Específicos (HUTCHINSON; WATERS, 1987; JORDAN, 1997; VIAN JR, 2008), tendo como contexto de pesquisa o “Projeto Português Língua de Acolhimento (PLAc) para Venezuelanos”, oferecido pela Universidade Estadual Paulista, em parceria com a Prefeitura Municipal de Araraquara e uma instituição religiosa da mesma cidade. Os participantes da investigação foram seis professores voluntários, sendo três graduandos do curso de Letras e três pós-graduandas do Programa de Linguística e Língua Portuguesa da mesma universidade, além de três turmas de aprendizes de PLAc do referido curso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de base etnográfica e interpretativista, em que foram utilizados como instrumentos de geração e coleta de dados: diários reflexivos de professores, questionários e entrevistas aplicados aos mesmos, material didático produzido para o curso e questionários de levantamento de necessidades aplicados aos aprendizes do curso de PLAc. A análise bibliográfica indicou que as duas áreas estudadas aproximam-se ao focar nas necessidades e situações dos aprendizes; no contexto de imersão; na realização de cursos de curta/média duração; e na elaboração de aulas temáticas. Foi possível também observar questões que distanciam ELFE de PLAc, como o cenário de migração forçada, a condição de vulnerabilidade sócio-econômica-psicológica dos aprendizes e a questão de assistencialismo que o trabalho de professores e coordenadores de cursos de PLAc geralmente estão inseridos. As contribuições dos pontos de distanciamento enquadram-se no aspecto linguístico-social, o qual compreende práticas de acolhimento que vão além da sala de aula e preocupam-se com o bem estar e permanência dos imigrantes deslocados forçados no país de acolhida. Por meio de análises dos diários reflexivos, das entrevistas e dos questionários dos professores, além dos materiais elaborados por eles, verificou-se que a metodologia de planejamento de ELFE pode ser considerada como um ponto de aproximação, entre as referidas áreas, contribuindo para a área de PLAc em um aspecto técnico-linguístico.

Palavras-chave: Português Língua de Acolhimento; Ensino de Línguas para Fins Específicos; Análise de necessidades aprendizes.

ABSTRACT

This work presents the results of the research that, under the perspective of Interdisciplinary (MOITA LOPES, 2006) and Transgressive (PENNYCOOK, 2006) Applied Linguistics, sought to analyze the movements of teaching Portuguese Welcoming Language (AMADO; 2013; SÃO BERNARDO, 2016). ; LOPEZ, 2016) and Teaching Languages for Specific Purposes (TLSP) (HUTCHINSON; WATERS, 1987; JORDAN, 1997; VIAN JR, 2008), having as research context the “Project Portuguese as a Welcoming Language (PWL) for Venezuelans”, offered by the São Paulo State University, in partnership with the Municipality of Araraquara and a religious institution in the same city. The research participants were six volunteer teachers, three of them undergraduates from the Language and Literature course and three postgraduates from the Linguistics and Portuguese Language Program at the same university, in addition to three groups of PWL apprentices from that course. This is a qualitative research with an ethnographic and interpretive basis, in which the following instruments were used for generating and collecting data: reflective diaries from the teachers, questionnaires and interviews, material development and teaching material for the course and questionnaires for surveying needs applied to PWL learners. The bibliographic analysis indicated that the two areas studied are similar by focusing on the needs and situations of the learners; in the context of immersion; in the realization of short/medium duration courses; and in the elaboration of thematic classes. It was also possible to observe some matters that distance TLSP from PWL, such as the forced migration scenario, the socio-economic-psychological vulnerability condition of the apprentices and the assistentialism issue which teachers and coordinators from PWL courses usually are found. The contributions of the distancing points fall within the linguistic-social aspect, which comprises welcoming practices that go beyond the classroom and are concerned with the well-being and permanence of forced displaced immigrants in the host country. Through analysis of the reflective diaries, interviews and questionnaires of teachers, in addition to the materials prepared by them, it was found that the TLSP planning methodology can be considered as a point of approximation, between the aforementioned areas, contributing to the PWL area in a technical-linguistic aspect.

Keywords: Portuguese Welcoming Language; Teaching Language for Specific Purposes; Apprentices needs analyses.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Fatores determinantes para aprendizagem de PLAc
- Figura 2** Fatores motivadores para aprendizagem de línguas para fins específicos
- Figura 3** Árvore de Ensino de Línguas para Fins Específicos (HUTCHINSON; WATERS, 1987)
- Figura 4** Relação entre transdisciplinaridade e o objeto de estudo
- Figura 5** Atividade situação comunicativa – aula 10
- Figura 6** Diálogo entrevista de emprego livro Pode Entrar
- Figura 7** Modelo currículo livro Pode Entrar
- Figura 8** Material entrevista de emprego produzido pelos professores voluntários – Turma AC2
- Figura 9** Atividade vocabulário profissões
- Figura 10** Atividade trabalho formal e informal – Turma AC1
- Figura 11** Atividade aplicativo de serviços
- Figura 12** Atividade escrita aplicativo celular
- Figura 13** Convergências e Especificidades entre ELFE e PLAc
- Figura 14** Atividade gramatical – Turma AC1
- Figura 15** Atividade palavras homônimas – Turma AC2
- Figura 16** Atividade situação comunicativa – aula 3
- Figura 17** Contribuições ELFE para PLAc
- Figura 18** Modelo de Ensino de Português

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Características do ensino de português língua de acolhimento (elaboração própria).
- Quadro 2** Pesquisas em línguas para fins específicos
- Quadro 3** Necessidades alvo
- Quadro 4** Comparação entre modelo de análise de necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem
- Quadro 5** Características do ensino de línguas para fins específicos
- Quadro 6** Perfil dos professores voluntários
- Quadro 7** Síntese dos instrumentos de pesquisa
- Quadro 8** Relação instrumentos e perguntas de pesquisa
- Quadro 9** Procedimento análise de dados
- Quadro 10** Resumo características ELFE e PLAc
- Quadro 11** Descritores das necessidades dos aprendizes de PLAc
- Quadro 12** Necessidades urgentes e básicas dos aprendizes de PLAc
- Quadro 13** Temáticas para cursos de PLAc
- Quadro 14** Características em comum PLAc e ELFE
- Quadro 15** Necessidades e objetivos aprendizes de PLAc Araraquara
- Quadro 16** Triangulação de perguntas e dados aprendizes
- Quadro 17** Necessidades Emergentes aprendizes PLAc
- Quadro 18** Respostas professores voluntários – pergunta 6
- Quadro 19** Respostas professores voluntários – pergunta 3

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AN	Análise de Necessidades
CONARE	Comitê Nacional para Refugiados
CLDP	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores
ELFE	Ensino de Línguas para Fins Específicos
IES	Instituições de Ensino Superior
IFE	Inglês para Fins Específicos
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LAI	Linguística Aplicada Interdisciplinar
LE	Língua Estrangeira
LFA	Língua para Fins Acadêmicos
LFE	Língua para Fins Específicos
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
MD	Material Didático
NE	Necessidades Emergentes
PFE	Português para Fins Específicos
PLAc	Português Língua de Acolhimento
PLE	Português Língua Estrangeira
PLM	Português Língua Materna
SA	Situação-alvo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
i. Motivações para a pesquisa	16
ii. Objetivos e questões de pesquisa	18
iii. Justificativa	19
iv. Organização da tese	24
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO	25
1.1 Movimentos migratórios	25
1.1.1 Migrações no mundo	26
1.1.2 Migrações no Brasil	29
1.1.3 Migrações venezuelanas no Brasil	32
1.1.4 Ser imigrante no Brasil	34
1.2 Português Língua Estrangeira	37
1.3 Português Língua de Acolhimento	41
1.3.1 Histórico do ensino de língua de acolhimento	41
1.3.2 Desenvolvimento do PLAc no Brasil	45
1.3.3 Características PLAc	48
1.4 Ensino de Língua para Fins Específicos	56
1.4.1 Histórico do ELFE	56
1.4.2 Desenvolvimento do ELFE no Brasil	63
1.4.3 Características ELFE	67
1.5 ELFE: abordagem ou metodologia?	79
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	82
2.1 Natureza da pesquisa	82
2.2 Contexto de pesquisa: Projeto de Português Língua de Acolhimento (PLAc) para Venezuelanos	86
2.3 Perfil dos participantes de pesquisa	90
2.4 Instrumentos para a geração e coleta de dados	92
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	98
3.1 Analisando as relações entre PLAc e ELFE	99
3.1.1 Revisão bibliográfica PLAc e ELFE	99
3.1.2 Análise do Projeto PLAc Araraquara: especificidades	114
3.1.3 Interrelacionando PLAc e ELFE	130
3.1.4 Respondendo a primeira questão de pesquisa	133
3.2 As contribuições metodológicas	136

3.2.1. Contribuições do Ensino de Línguas para Fins Específicos para o ensino de Português Língua de Acolhimento	136
3.2.2 Contribuições do ensino de Português Língua de Acolhimento para o Ensino de Línguas para Fins Específicos	150
3.2.3 Respondendo a segunda questão de pesquisa	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES	178
ANEXOS	184

INTRODUÇÃO

“todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje (...). Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos”
(FREIRE, 1982, p. 33)

Iniciamos este trabalho com esta seção introdutória, na qual discorreremos sobre as motivações que encorajaram o início desta pesquisa. Apresentamos depois as questões norteadoras e objetivos deste estudo, e em seguida a justificativa pela escolha do tema investigado. Ao final, trazemos a organização dos capítulos desta tese.

i. Motivações para a pesquisa

Os movimentos migratórios sempre foram uma constante na história da humanidade. Somos produtos das experiências, dos lugares, das pessoas à nossa volta e das mudanças ocorridas, sejam elas planejadas ou não. É esperado que nos adaptemos a essas mudanças, a fim de (re)começar uma nova etapa de nossas vidas, nos reinventando e criando assim novas vivências. No entanto, essas mudanças não ocorrem somente no aspecto geográfico: elas acontecem também no domínio cognitivo dos seres humanos.

Nesta seção, faço uso da primeira pessoa do singular para discorrer da melhor maneira sobre as transformações que ocorreram durante minha trajetória enquanto professora de língua estrangeira e pesquisadora. A partir do item *ii*, retorno o uso da primeira pessoa do singular, a qual se refere a mim e minhas orientadoras.

A partir dessas transformações foi possível olhar de uma maneira diferente o ensino de língua portuguesa para estrangeiros no contexto em que me encontro, além de observar mudanças na vida de outras pessoas que me acompanham nessa caminhada.

Durante minha graduação em Letras Português-Inglês, tive a oportunidade de trabalhar com o ensino de língua inglesa já no terceiro ano de curso, em um projeto¹ da universidade no qual fui bolsista por dois anos. A partir desse contexto, realizei meu trabalho de conclusão de curso estudando sobre o ensino de inglês para fins específicos, para alunos de graduação em Química, sendo este o primeiro passo para a iniciação em pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas. Nos primeiros anos de graduação, não pensava em seguir a licenciatura, mas a oportunidade que a bolsa me proporcionou fez com que eu refletisse sobre

¹ Participei do projeto da Diretoria do Instituto de Química para capacitação de alunos de graduação, pós-graduação e servidores do Instituto, oferecendo cursos de língua inglesa para diversos níveis, incluindo o curso intitulado “instrumental”, durante dois anos.

minha futura carreira, seguindo tanto a área acadêmica quanto a profissional, a partir da prática de sala de aula.

Com isso em mente, dei continuidade a minha pesquisa, estudando o ensino de inglês para fins específicos para alunos de graduação, dessa vez não somente alunos do curso de Química. O interesse de estudo durante o mestrado foram minhas crenças sobre a utilização da tradução pedagógica como prática de ensino de línguas em um curso de Inglês para Fins Específicos, desenvolvido e elaborado de acordo com as necessidades específicas dos seus aprendizes. O curso foi oferecido pela mesma universidade em que realizei a pós-graduação.

Contudo, durante os anos de mestrado, tive a oportunidade de participar do grupo de pesquisa de português como língua estrangeira, na mesma universidade. A partir do primeiro dia de aula com os alunos estrangeiros, ensinando minha própria língua e cultura, percebi que poderia expandir meu campo de atuação como professora de língua estrangeira.

Desde 2014, tenho atuado como professora das duas línguas, em projetos da universidade, com aulas particulares e em escolas de idiomas. Nesta última, tive uma breve experiência em ensinar português *in company*, para um grupo de engenheiros coreanos que trabalhavam em uma empresa multinacional, localizada na cidade de Araraquara. Com as práticas de ensino de língua para fins específicos, pude aplicar a mesma metodologia, mas com a língua portuguesa. Com essa nova vivência, comecei a reconhecer melhor quais eram os aspectos linguísticos e culturais específicos da língua portuguesa, para aquele contexto de ensino *in company* e para os aprendizes coreanos, os quais são diferentes da língua inglesa e para alunos brasileiros.

Ao final do segundo ano de mestrado, em 2016, ao refletir sobre o que poderia continuar pesquisando num possível doutorado, considerei uma condição para elaborar o projeto: trazer uma contribuição para a sociedade.

No mesmo ano, participei de um evento sobre ensino de língua portuguesa em que apresentei uma comunicação sobre minha experiência com as aulas *in company*. Após minha fala, acompanhei a apresentação seguinte em que o autor expôs sua vivência com o ensino do português para diversas nacionalidades², incluindo um aprendiz sírio (na condição de refugiado). Percebi em sua fala similaridades na elaboração das aulas e temáticas abordadas com o curso que ministrei para os alunos coreanos: como sobreviver no Brasil, com suas

² A apresentação, intitulada “Planejamento de um curso de Português como Língua de Acolhimento: especificidades e prática intercultural na aquisição da segunda língua”, tem autoria de Gabriel Maldonado Fabbro Sarturato.

diferenças, claro, nos contextos em que cada aprendiz se encontrava³. Ao final do evento, conheci um pouco mais sobre essa nova área de ensino de português: a língua de acolhimento, ou português para imigrantes e refugiados.

Esse momento de descoberta foi a faísca que me mostrou um novo caminho a seguir na pesquisa acadêmica: tentar relacionar o ensino de língua para fins específicos com o português língua de acolhimento. Procurei os trabalhos que haviam sido realizados até então para averiguar se algum contava com esse ensino de línguas para fins específicos, e se minha observação sobre o assunto havia sido feita antes. Contudo, não encontrei na época trabalhos que mencionassem tal metodologia, apenas as palavras “necessidades”, “objetivos” e “específicos” repetidamente, ou seja, palavras-chave advindas dessa área de ensino de línguas.

Para concluir esta seção, essa mudança (um pouco radical, alguns podem pensar) na minha escolha de qual língua pesquisar (*migrei* do inglês para o português para estrangeiros), ocorreu de forma inesperada. Porém, ela foi transformadora para mim, para meus colegas, e sobretudo, para nossos aprendizes do curso de português língua de acolhimento. Penso que talvez a vida não nos leve aonde *queremos* chegar, mas onde *devemos* ir, assim como é a história de muitos imigrantes pelo mundo.

Na próxima seção, apresento a problematização, os objetivos e as questões de pesquisa.

ii. Objetivos e questões de pesquisa

Diante do que foi apresentado anteriormente, ressaltamos que a justificativa desta pesquisa foi contribuir para a área de ensino de Português Língua de Acolhimento (PLAc), tendo como base a metodologia de Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), além de buscar compreender como o próprio contexto de PLAc pode expandir o de ELFE.

Para isso, levantamos objetivos específicos que puderam nos orientar neste trabalho, são eles:

- Analisar as práticas de ensino de línguas para fins específicos e de português língua de acolhimento;
- Discutir de que maneira o ensino de Português Língua de Acolhimento e o Ensino de Línguas para Fins Específicos estão relacionados;

³ Os aprendizes coreanos foram designados para trabalhar no Brasil, em uma filial da multinacional sul-coreana. Estes tinham condições financeiras para se manterem tranquilamente no país. Ao contrário do aprendiz sírio, que não se encontrava na mesma circunstância, pois era um imigrante em situação de refúgio, por conta da guerra em seu país de origem.

- Investigar em que sentido essa inter-relação entre os dois contextos de ensino pode contribuir metodologicamente para cada uma dessas áreas.

A partir desses objetivos, as seguintes perguntas nortearam nosso estudo:

1. Que relação pode ser estabelecida entre Português Língua de Acolhimento e o Ensino de Línguas para Fins Específicos?
2. Quais contribuições metodológicas cada uma das áreas pode proporcionar para a outra?

Na próxima seção, justificamos as escolhas da temática desta pesquisa e apresentamos a relevância da mesma no cenário atual de ensino de Português Língua de Acolhimento.

iii. Justificativa

O Estado brasileiro, atualmente, recebe diversos imigrantes e garante a eles os direitos que todo cidadão brasileiro tem, uma vez que as solicitações de refúgio sejam reconhecidas. De acordo com a CONARE⁴, entre os anos de 2011 e 2021, 297.712 mil imigrantes solicitaram refúgio no país. Até dezembro de 2018, foram feitas 80.057 solicitações de refúgio, sendo dessas 61.681 apenas da Venezuela, seguidos do Haiti, Senegal, Cuba, Angola e Bangladesh como os países com mais solicitações. Se compararmos esse número com os dados de 2020 e 2021 (quando a pandemia de Covid-19 estava no seu auge), há uma queda considerável, com 28.899 e 29.107 solicitações, respectivamente, nas quais as principais nacionalidades foram a venezuelana, angolana e haitiana. Mesmo durante a pandemia, o país não parou de receber pessoas em situação de refúgio.

No entanto, os imigrantes que se encontram em situação vulnerável, social e econômica, se deparam com diversas dificuldades para interagir com a sociedade brasileira. Uma dessas dificuldades é a barreira imposta pela língua, pois nos países citados anteriormente, a língua portuguesa não é a língua oficial⁵. Chilante e Silva (2020) consideram que “o domínio da língua majoritária do país de destino seja uma ferramenta que viabilize maior integração do sujeito à nova sociedade do ponto de vista laboral, social, legal e cultural” (CHILANTE e

⁴ Comitê Nacional para Refugiados: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/refugio-em-numeros>

⁵ Salvo Macau, região administrativa especial da República Popular da China, que possui a Língua Portuguesa como oficial.

SILVA, 2020, p.44). Assim, para realizar qualquer relação com a sociedade, o conhecimento da Língua Portuguesa (LP) é imprescindível. Entretanto, se por um lado o governo facilita a estadia e entrada regulamentadas de imigrantes no país, por outro, carecemos de políticas linguísticas que possibilitem o acesso à aprendizagem da LP a esse público. Camargo (2018) critica como a omissão de ações governamentais para a promoção de cursos de língua e culturas brasileiras incide tais obrigações sobre várias instituições não governamentais e pastorais. Oliveira e Bulegon (2019) reiteram “a necessidade de criação de políticas públicas que garantam o acesso desses imigrantes e refugiados à educação, ao aprendizado da Língua Portuguesa” (OLIVEIRA; BULEGON, 2019, p. 432), o que possibilitaria a integração à sociedade e ao mercado de trabalho.

Observamos como vários autores defendem que o ensino de Português Língua de Acolhimento e Português Língua Estrangeira (doravante PLE) possuem diferenças bem definidas. Em contextos de ensino de PLE, os motivos que levam pessoas a aprender a língua são particulares (como curiosidade, afinidade com a cultura, ou estudo/emprego) (CHILANTE; SILVA, 2020) e, muitas vezes, essas pessoas não estão em contato direto com a LE (moram em outros países, por exemplo), diferentemente dos aprendizes de PLAc que encontram uma imposição de aprender o português, uma vez que estão inseridos no país de acolhida, no qual a língua oficial falada neste país não é sua língua materna.

Além dessas questões, materiais didáticos (MD) e locais em que são oferecidos cursos de PLE ou PLAc também se diferem. Enquanto várias escolas de idiomas e cursos de extensão (normalmente pagos) em universidades oferecem aulas de PLE, com uma variedade de MDs disponível para uso, cursos de PLAc ainda são oferecidos por instituições religiosas, ONGs ou universidades, em formato gratuito para aprendizes, e os materiais didáticos à disposição no mercado e na academia ainda são poucos.

Outro ponto a ser levantado sobre os cursos gratuitos diz respeito às condições de vulnerabilidade social, psicológica e econômica às quais os aprendizes de PLAc podem se encontrar (SENE, 2020). Estes aprendizes ao chegarem no Brasil se deparam com dificuldades iniciais como encontrar moradia e emprego, e participar de cursos de idiomas pagos pode não ser uma prioridade para eles investirem a princípio.

Notamos que muitos cursos de formação de professores de PLE nas universidades brasileiras não conseguem atender todas as demandas de ensino do novo século. Apenas quatro

universidades públicas possuem um curso de licenciatura voltado a esse contexto⁶. Outras universidades, por receberem alunos de intercâmbio em seus campi e possuírem cursos de licenciatura em Letras, oferecem cursos de português para esse público, em que os alunos de graduação de Letras atuam como professores.

Concordamos com Almeida Filho (2007), pois o autor discute que atuar no ensino de PLE é desenvolver atividades e, também, estudar os processos de ensino e aprendizagem do português em contextos diversos e específicos. Dessa maneira, o ensino de PLAc estaria inserido no ensino de PLE, sendo uma área mais recente de pesquisa e atuação profissional, em processo de desenvolvimento e ampliação no cenário atual. Um exemplo da expansão da área de PLE é o Programa Leitorado⁷ que, por meio do Ministério das Relações Exteriores, tem como objetivo financiar professores para atuarem em instituições de ensino superior estrangeiras a fim de promover a língua portuguesa, a cultura e a literatura brasileira.

No entanto, não encontramos o mesmo interesse em fornecer ensino de português para a população de imigrantes em situação de refúgio, em território nacional, como observa Amado (2013). A autora explica que, uma vez que o governo não oferece tal ensino, é necessário que as universidades com cursos de Letras iniciem programas de extensão e promovam pesquisas voltadas para essa área, envolvendo tanto a graduação quanto a pós-graduação.

Dessa maneira, na última década, houve uma demanda por pesquisas relacionadas ao ensino de PLAc nas universidades em todo Brasil. Costa e Taño (2017) sinalizam que “as bases para a prática e os referenciais teóricos do PLAc dentro da perspectiva do ensino de PB⁸ ainda estão sendo desenhadas” (COSTA; TAÑO, s/p, 2017). Em outras palavras, a teoria de PLAc ainda está se desenvolvendo e cada autor ou cada pesquisa acrescenta fatores ou contribuições importantes para ampliar a área.

Historicamente, Ançã (2003) utilizou o termo PLAc pela primeira vez, para descrever o ensino de português para imigrantes em escolas portuguesas. Sete anos depois, Grosso (2010) ampliou o sentido de PLAc, no qual focou o ensino voltado para o público adulto, envolvendo questões laborais e sociais, para que os imigrantes pudessem saber agir na nova sociedade. Ainda segundo a autora, as necessidades comunicativas dos aprendizes imigrantes eram emergenciais (por questões de sobrevivência) e estavam relacionadas ao trabalho e à educação.

⁶ Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) são as universidades públicas que possuem cursos de graduação de português como língua estrangeira.

⁷ Programa Leitorado:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-leitorado>

⁸ Para os autores, PB é a abreviação para Português Brasileiro, o que nos referimos ao PLE.

No Brasil, Barbosa e São Bernardo (2017 apud CRUZ; QUEVEDO-CAMARGO, 2020) levantam o fator emocional envolvido no ensino de português para imigrantes em situação de refúgio. Pela língua portuguesa ser uma barreira para muitos desses imigrantes, a imposição de aprendê-la pode causar desconforto, conflitos internos e dificuldades na aprendizagem, aumentando ainda mais essa barreira. Nesse sentido, Oliveira e Bulegon (2019) sugerem que durante o ensino de PLAc, a língua, a cultura dos aprendizes e o modo como eles aprendem uma língua estrangeira devem ser levados em consideração na elaboração dos cursos, como uma forma do dito acolhimento ao qual Ançã (2003) se refere.

Ruano e Cursino (2019) discutem como foi importante considerar os letramentos e multiletramentos (ROJO, 2009) para ressignificar as aulas de PLAc em seu contexto. O projeto “Português Brasileiro para Migração Humanitária”, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e outras instituições da cidade de Curitiba, conta com, além das aulas de português: assessoria jurídica, ensino de informática, aula de História do Brasil e apoio sociológico para os imigrantes em situação de refúgio. Desde sua criação em 2013, o grupo de professores (estudantes de graduação e pós-graduação) desse projeto percebeu a inexistência de materiais didáticos que pudessem abordar todas as temáticas oferecidas nas aulas. Dessa maneira, os conceitos teóricos abordados por Rojo (2009) foram debatidos pelo grupo a fim de apresentar um trabalho mais significativo para seus aprendizes.

Visto que o conceito de PLAc está constantemente sendo atualizado, não encontramos um consenso em como agir metodologicamente no que tange ao planejamento de tais cursos. O que podemos afirmar, diante de pesquisas realizadas e do que os autores anteriormente citaram, é que as necessidades dos aprendizes imigrantes em situação de refúgio devem ser consideradas durante a elaboração de aulas. Não obstante, é preciso entender que tais necessidades podem variar conforme diferentes temáticas emergentes do contexto em que estão inseridos (como trabalho, direitos de imigrantes e educação).

Esse princípio do uso das necessidades de alunos para elaboração de um curso de língua estrangeira advém do Ensino de Línguas para Fins Específicos. Dessa maneira, retomamos a inquietação inicial para o ponto de partida desta pesquisa, ou seja, as semelhanças entre o ELFE e PLAc, no que diz respeito às necessidades primordiais do público migrante em situação de refúgio.

No contexto de ELFE, os autores Hutchinson e Waters (1987) trazem a discussão sobre *necessidades, desejos e lacunas*⁹ como objetos de análise. Vian Jr. (2008) cita Dudley-Evans e St John (1998) quando estes acrescentam outros aspectos a serem considerados na análise de

⁹ *Needs, wants e lacks* no original (HUTCHINSON; WATERS, 1986).

necessidades, tais como: análises da situação-alvo, da situação de aprendizagem e da situação em que o aprendiz se encontra. Se considerarmos a situação descrita anteriormente, os imigrantes que fugiram para o Brasil encontram-se na *necessidade* (urgente) de aprender o português para a sua inclusão à nova sociedade. Nessas condições, são necessários cursos planejados conforme as prioridades e urgências desse público.

Contudo, como lembra Holmes (1996, *apud* NASSIM, 2013, p.45), “as necessidades não podem ser definidas simplesmente como a língua que o aprendiz tem que adquirir. Necessidades não são somente onde os aprendizes querem chegar, mas também de onde eles veem¹⁰ (tradução nossa)”. A ideia de entender e conhecer o aprendiz no contexto de ELFE também se repete no ensino e aprendizagem de língua de acolhimento, cujo objetivo é inserir o imigrante à sociedade do país de acolhida, de maneira que ele possa sobreviver e interagir com outros linguística e culturalmente. Nesse sentido, a noção de língua de acolhimento ultrapassa as de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) (GROSSO, 2010).

Outros fatores não linguísticos também devem ser analisados no levantamento de necessidades de um curso de línguas para fins específicos. Para Vieira e Aranha (2015), questões sociais, psicológicas e culturais envolvem o planejamento do curso em relação ao conteúdo, formato e duração. Amado (2013, não paginado) corrobora esse argumento, ao afirmar que “condições psicossociais do refúgio (...) podem gerar barreiras para o aprendiz da língua do país de acolhida”. Pensando novamente em um curso de PLAc, a ideia de conhecer ao máximo o aprendiz passa a ser essencial para o professor, pois assim, ele poderá buscar como lidar com as particularidades de seu público-alvo e das diversidades de situações em sala de aula.

Ao propor essa relação entre línguas para fins específicos e língua de acolhimento, temos como objetivo demonstrar que essa metodologia de ELFE pode contribuir para a elaboração e planejamento de cursos de PLAc. Considerando que, para ambos os contextos, é imprescindível se respaldar nas necessidades dos aprendizes para a preparação de um curso, buscamos investigar outras correlações que possam ser feitas na comparação das duas áreas de atuação de ensino.

A partir das discussões apresentadas e das inquietações da pesquisadora, apresentamos na próxima seção a organização deste estudo.

¹⁰ “Needs cannot be defined simply as the language the student has to acquire. Needs are not only where the students are heading to but also where they are coming from.” (HOLMES, 1996 *apud* NASSIM, 2013, p.45).

iv. Organização da tese

Esta tese está organizada em três capítulos, além desta introdução. O primeiro capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira, discutimos sobre as imigrações no mundo, no continente americano e no Brasil e debatemos os desafios que imigrantes enfrentam em território brasileiro. Após essa contextualização, apresentamos os contextos de ensino de Português Língua Estrangeira e Segunda Língua e contextos de não-imersão. Em seguida, apresentamos as características do ensino de Língua de Acolhimento no cenário internacional e brasileiro. Na quarta seção, discorremos sobre o histórico do Ensino de Língua para Fins Específicos (ELFE) no mundo e sua origem no Brasil, apresentando suas características. Por fim, apresentamos nossas concepções sobre abordagem e metodologia de ensino de línguas.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa adotada nesta investigação. Descrevemos o contexto de pesquisa, no “Projeto Português Língua de Acolhimento (PLAc) para Venezuelanos”, na cidade de Araraquara, apresentando os participantes deste estudo, a saber os professores voluntários que trabalharam no Projeto. Ao final, nomeamos os instrumentos utilizados para a geração e coleta de dados, juntamente com os procedimentos para a análise dos mesmos.

No terceiro capítulo, analisamos os dados coletados e gerados pelos questionários, entrevistas e diários reflexivos dos professores, correlacionando-os com as necessidades e objetivos dos aprendizes do curso de PLAc. Em seguida, buscamos responder às questões de pesquisa.

Encerramos o trabalho apresentando as considerações finais deste estudo, suas limitações e possíveis encaminhamentos.

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO

“We are striving to forge a union with purpose
To compose a country committed to all cultures, colors,
characters and conditions of man”
The hill we climb, de Amanda Gorman, 2021

Este capítulo está dividido em cinco partes, nas quais discutimos questões pertinentes à pesquisa, além de apresentar o arcabouço teórico. Na primeira seção, discorremos sobre os fluxos migratórios no mundo em geral, nas Américas e no Brasil, afunilando para migrações venezuelanas no país. Consideramos essa contextualização importante para o cenário geral da pesquisa. Em seguida, discutimos sobre o ensino de Português Língua Estrangeira no Brasil. Na terceira parte, debatemos sobre o ensino de Português Língua de Acolhimento, e logo após, na quarta seção, o Ensino de Línguas para Fins Específicos. Por fim, na quinta parte, discutimos sobre os termos abordagem e metodologia, os quais são importantes para caracterização dos dois contextos de ensino em questão.

1.1 Movimentos migratórios

Historicamente, o Brasil é considerado um país formado por imigrantes, sejam aqueles que buscavam refúgio de guerras, ou melhores condições de trabalho e vida, ou foram trazidos à força e escravizados (AMADO, 2016). Essa característica da formação do povo brasileiro continua nos dias de hoje, pois o país nunca parou de receber imigrantes, tanto por conta de conflitos políticos, econômicos ou armados, perseguições religiosas, em busca de trabalho ou melhores condições de vida, ou mesmo por catástrofes naturais.

Contudo, antes de voltarmos a atenção ao nosso país, narramos como as migrações pelo mundo são importantes fatores na formação das nações, além também de discutir como o fluxo migratório é um fenômeno que faz parte da própria História do ser humano. Dessa forma, iniciamos na seção seguinte, os movimentos migratórios no mundo, em seguida focando no Brasil e terminando com as migrações venezuelanas. Ao final, abordamos algumas problemáticas sobre como ser imigrante no Brasil atualmente.

1.1.1 Migrações no mundo

O professor de geografia Eli Toledo escreveu uma vez: “todo dia o mundo é diferente. O ambiente físico pode ser o mesmo, a espécie humana vai mudando. A espécie humana pode ser a mesma, o ambiente físico vai mudando” (TOLEDO, 2021, s/p). Podemos entender essa frase como um ciclo em que tanto o ser humano quanto o mundo em que vive são modificados um pelo outro, e podem sofrer mudanças físicas e cognitivas.

A mudança é uma constante universal a qual não podemos evitar. É o único evento que continua acontecendo na vida das pessoas e no ambiente que estão presentes. Aprender a lidar com mudanças é o que torna o ser vivo um sobrevivente. A mobilidade humana (CAVALCANTI, 2015) é um fenômeno frequente na História da humanidade (BARALDI, 2014; BOTTURA, 2019), responsável pelas mudanças que o próprio mundo e a própria espécie sofrem, além de transformar o ambiente propício para o ser humano viver.

Quando nos referimos a migrações internacionais, logo pensamos nos conceitos de Estados, países, nações, línguas e fronteiras. Contudo, antes da formação de qualquer nação conhecida hoje em dia e do sentimento de “pertencimento” a um lugar fixo, precisamos reconhecer que a mobilidade humana sempre fez parte de sua natureza. Segundo Zanella e Cheron (2020, p. 38), “o constante deslocamento humano é tão antigo quanto nossa presença sobre a Terra”. Em seus primórdios, a espécie humana era descrita como caçadora e coletora, ou seja, caçava pequenos animais e coletava alimentos disponíveis em certas regiões do planeta. No momento em que tais alimentos não estavam mais “disponíveis” em um determinado espaço, nossa espécie deslocava-se para outro local, a fim de buscar novas fontes para alimentação.

Segundo Mazoyer e Roudart (2010), durante a Revolução Agrícola Neolítica¹¹, o estilo de vida de caça e coleta do ser humano foi substituído pela domesticação de animais e pela descoberta da agricultura. Esses dois fatores foram responsáveis por uma das maiores transformações de nossa História, tornando possível assim, a *permanência* e a *estabilidade* de nossa espécie em um determinado espaço. Os autores ressaltam que a espécie humana não nasceu agricultora, mas se adaptou aos diferentes meios e transformou estes de acordo com suas necessidades:

[...] Quando ele começou a praticar o cultivo e a criação, ele não encontrou na natureza nenhuma espécie previamente domesticada, mas domesticou um grande número delas. Não dispunha também de instrumentos anatômicos

¹¹ Aproximadamente entre 12.000 e 7.000 anos antes de nossa Era, segundo Mazoyer e Roudart (2010).

adaptados ao trabalho agrícola, mas os fabricou de todas as maneiras e cada vez mais poderosos. Enfim, nenhum saber inato ou revelado lhe ditava a arte e a maneira de praticar a agricultura, e graças a isso, ele pôde ajustar livremente os sistemas de cultivo e de criação extraordinariamente variados e adaptados aos diferentes meios do planeta, transformando-os de acordo com suas necessidades e de acordo com suas ferramentas. (MAZOYER; ROUDART, 2010, p. 70).

De acordo com Sereno et al (2008) a sociedade predadora tornou-se uma sociedade cultivadora, o que pode ser considerado como um “pré-requisito para o surgimento das civilizações” (SERENO et al, 2008, p. 39). Outros fatores como as mudanças nas condições climáticas também afetaram o estilo de vida, forçando nossa espécie a se concentrar em um determinado local. Além disso, o surgimento de novos tipos de plantas pode ter sido causado por modificações genéticas delas por meio da domesticação inconsciente do ser humano, durante a época da Revolução Agrícola.

O espaço em que cada sociedade encontrava-se, ao longo do tempo, também era responsável por determinar cada hábito e costume de viver, criando-se dessa forma limites que distinguiam uma sociedade da outra. Concordamos com Zanella e Cheron (2020) quando afirmam que, “depois de nos deslocarmos por todos os horizontes, definimos espaços exclusivos, fixamos fronteiras, criamos Estados, forjamos nacionalidades e cobramos lealdades” (ZANELLA, CHERON, 2020, p. 38). Podemos relacionar esses costumes de viver como sendo as diferentes culturas e línguas que surgiram, o que consideramos como um fator de divisão de fronteiras entre os espaços.

Vários autores relacionam o desenvolvimento do mercado e do capitalismo como uma das causas principais para as migrações internacionais (MARX; WEBER apud SASAKI; ASSIS, 2000). O comércio entre países europeus, asiáticos e africanos, como a Rota da Seda¹² ou a Companhia das Índias Orientais, por exemplo, permitiu o desenvolvimento das civilizações e estabelecer as negociações entre essas regiões, possibilitando assim o deslocamento de pessoas e mercadorias. Segundo Baraldi (2014), a industrialização e a formação de mercado de trabalho, juntamente com as evoluções tecnológicas e o crescimento demográfico, estimularam os deslocamentos de pessoas entre países e continentes.

Contudo, enquanto tais movimentos eram tidos como importantes meios para o desenvolvimento das regiões, uma outra mobilidade humana, mas dessa vez de forma involuntária, surgiu também. Durante a invasão e a colonização de nações europeias nos continentes africanos e americanos (BARALDI, 2014), o *tráfico humano* (a nova “mercadoria”

¹² Fonte: <https://ibrachina.com.br/cultura/conheca-a-historia-da-milenar-rota-da-seda/>

daquela época) foi responsável em levar forçosamente milhões de pessoas de diferentes povos e grupos étnicos africanos para as colônias europeias na América. Esse deslocamento forçado contribuiu para diversos problemas estruturais sociais em nossas sociedades atualmente, como o racismo e a diferença entre classes econômicas.

Os movimentos migratórios decorrentes nos séculos mais recentes foram provocados por mudanças na geopolítica do mundo moderno. Os conflitos armados são outra constante por toda História, e durante o século XX e XXI nos deparamos com vários deles, como as duas Guerras Mundiais por exemplo, resultando em migrações em massa partindo para os países do Leste Europeu e outros países da América¹³. Na última década, segundo a ONU, vemos as guerras civis na Síria, no Afeganistão, no Sudão do Sul e em Mianmar levarem mais de 12,6 milhões de pessoas a fugir de seus países, agravando cada vez mais as crises humanitárias do século XXI.

Por meio de uma perspectiva contemporânea de separação de Estados, podemos observar uma maneira diferente de migração, que está relacionada a um rompimento dos limites entre nações. Segundo Nolasco (2016), a migração é um fenômeno espacial, temporal e social. O autor discute como a ideia de fronteiras não passa de uma ilusão, e que estas podem ser redefinidas por motivos e decisões políticas dos Estados, como vemos por exemplo com a dissolução da União Soviética. Segundo o autor:

As novas fronteiras, resultantes dos processos de independência das repúblicas, suscitaram uma pluralidade de situações envolvendo migrações dentro, para dentro e para fora dos novos Estados, deslocamentos voluntários e involuntários, e situações em que não foram as pessoas que migraram mas sim as fronteiras e as suas nacionalidades. (NOLASCO, 2016, p. 3)

A dissolução das fronteiras e recomposição de espaços, decorrentes de conflitos políticos e armados, ainda geram insegurança e instabilidade nas relações entre as nações até hoje. Dessa forma, fica evidente como os movimentos geopolíticos possibilitam ressignificar os cenários socioespaciais do mundo. Os territórios da Palestina, da Faixa de Gaza, da Coreia do Norte e da Coreia do Sul são exemplos mais recentes de divisão de território sem que houvesse mobilidade das populações. Enquanto na região do Oriente Médio existe uma questão política de reconhecimento de territórios por parte de Israel, na região do Sudeste Asiático, vemos como uma polarização político-econômica foi capaz de separar um país por motivos divergentes. Nesse sentido, os movimentos geopolíticos transformam os territórios, em outras palavras: nos casos citados, não houve um deslocamento de pessoas de um país para outro, mas

¹³ Fonte: <https://diversitas.fflch.usp.br/refugiados-da-segunda-guerra-mundial-e-os-direitos-humanos>

uma imposição de linhas imaginárias as quais determinam as nacionalidades, culturas e religiões de cada nação. A reformulação das identidades nacionais podem acontecer por meio dessa dissolução de fronteiras e, também, pela chegada de imigrantes vindos de outros territórios mais distantes.

A decisão de migrar, como vimos, não é tomada apenas pelo indivíduo (ZANELLA; CHERON, 2020), mas por unidades sociais maiores. A necessidade de sair de um país, em busca de empregos e melhores condições financeiras, por causa de crises econômicas, guerras, perseguições e discriminações ou desastres naturais, pode ser a solução, muitas vezes, para a falta de mão-de-obra em grandes centros urbanos (MATOS, 2012). Cavalcanti (2015) aponta que, é possível delimitar o lugar social do imigrante e seus descendentes, de acordo com a posição que ocupam no mercado de trabalho. Nesse sentido, entendemos ser necessário compreender que a inserção laboral dos imigrantes em um novo país não precisa ser tratada “como um ato ameaçador ou disfuncional” (COSTA; TAÑO, 2017, s/p), mas como essencial para o desenvolvimento da nação, uma vez que, na urgência de se encontrar um emprego, os imigrantes passam a assumir trabalhos que muitos imigrantes recusam ou não têm interesse.

Podemos notar a necessidade de compreender a complexa dinâmica entre o ser humano e o local que habita para entender como funcionam os deslocamentos de pessoas. Os motivos pelos quais pessoas se deparam para migrar mudam de acordo com o espaço que ocupam e tempo em que vivem. Nessa perspectiva, concordamos com Baraldi (2014) ao afirmar

[...] É fato que os movimentos de pessoas pelo globo não são uma novidade, mas atualmente eles se revestem de novas características. Não somente por interessarem a todas as regiões do mundo, mas também em razão de estarem inseridos e constituírem os processos transnacionais que caracterizam a chamada globalização. O transnacionalismo nas migrações chama a atenção para os múltiplos vínculos e pertencimentos que os migrantes possuem hoje, possíveis em razão da dinâmica dos deslocamentos e também graças às transformações nos meios de comunicação e meios de transporte. (BARALDI, 2014, p. 121)

Tendo discutido e apresentado um panorama dos fluxos migratórios e sua complexidade em determinar os variados motivos, no próximo subitem focamos os deslocamentos humanos em solo brasileiro.

1.1.2 Migrações no Brasil

Apesar de termos descrito o Brasil como um país formado de imigrantes e reconhecido como “acolhedor”, o país sempre *selecionou* quem imigrava para cá. Tendo sido uma ex-colônia portuguesa, a construção de uma identidade nacional era voltada para moldes europeus, “dirigida por uma elite preocupada em homogeneizar a nação, europeizando o Brasil”¹⁴, segundo o que afirma o historiador Silvio Cezar de Souza Lima. De acordo com Lima, era essa elite que negociava junto ao governo qual imigrante era permitido entrar e qual sua função social teria aqui.

Havia um “tipo ideal” de imigrante para trabalhar como mão-de-obra nas fazendas brasileiras. Enquanto muitos africanos foram escravizados durante mais de 300 anos, os europeus que migraram para o país recebiam contratos que, mesmo trabalhando na lavoura, tinham o direito de se tornarem donos de terras, o que nunca foi concedido aos africanos.

Além disso, durante o Império, a imigração de pessoas não-brancas era proibida. Uma das possibilidades dos fazendeiros em conseguir mais mão-de-obra barata seria com a vinda de trabalhadores chineses, com os quais o Brasil teve boas relações durante o início do século XIX. Contudo, dois motivos impediram a contratação deste povo: primeiramente, para os abolicionistas da época, a vinda de chineses para cá resultaria apenas no mesmo regime de escravidão que os africanos sofreram, pois os chineses trabalhariam como pessoas escravizadas sem, de fato, serem escravizados. O segundo motivo, segundo Lima (sem data), se deu pelo fato da incompatibilidade entre os povos do Ocidente e do Oriente resultariam em um choque cultural, considerado algo ruim para ambas as culturas. O Brasil poderia perder os costumes e culturas européias, consideradas como parte da identidade brasileira na época. Com o olhar do século XXI, podemos dizer que tais comportamentos e ações eram racistas e os muitos abolicionistas não passavam de falsos moralistas.

No entanto, com o fim do Império e a instalação da República, a proibição de entrada de certos povos começa a mudar. O Decreto Lei 97, de 5 de outubro de 1892, permitiu as imigrações japonesas e chinesas no país. Dessa forma, o governo japonês e alguns Estados brasileiros iniciaram negociações sobre a vinda de trabalhadores japoneses para o Brasil. Por um lado, o Brasil necessitava de mão-de-obra nas fazendas de café, enquanto o Japão passava por uma crise social, causada pelo alto índice demográfico na época. Assim, em 1908 chegam no território brasileiro os primeiros imigrantes japoneses, do acordo imigratório entre Brasil e Japão¹⁵. Ressaltamos que estes imigrantes tinham expectativas de conseguir melhores condições de vida e futuramente retornar à terra natal. Porém, esse não era o interesse das

¹⁴Fonte: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/rede-da-memoria-virtual-brasileira/alteridades/imigracao-chinesa/>

¹⁵ Fonte: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=288309>

companhias de imigração nem do Estado japonês¹⁶. Hoje, o Brasil possui a maior população japonesa que reside fora do Japão.

Como mencionamos anteriormente, o governo Brasileiro buscou promover de maneira diferente as imigrações de vários povos. Com a vinda dos europeus ao país (no final do século XIX e início do XX), que também buscavam melhores condições de vidas assim como os japoneses, muitos de seus contratos foram feitos com fazendeiros e governos brasileiros, que bancavam as passagens para o país e alojamento, mas as condições de trabalho continuavam sendo duras e com poucas oportunidades de acúmulo de capital¹⁷. Mesmo havendo essa preferência de imigrantes que entravam no Brasil, é importante mencionar que cada nacionalidade se desenvolveu de maneira distinta no país, o qual também proporcionou acordos diferentes para diversos contextos.

Entretanto, acontecimentos mundiais transformaram as relações sociais e internacionais. A criação da Organização das Nações Unidas (em 1945) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (em 1948), logo após a Segunda Guerra Mundial, demonstra uma preocupação em unir os povos e promover relações amistosas entre os países. Dessa forma, em 1951 foi estabelecido o Estatuto dos Refugiados, instrumento fundamental para a criação de leis e políticas que acolham e defendam imigrantes em situação de refúgio, no mundo e também no Brasil.

Em 22 de julho de 1997, o Brasil aprovou a Lei Nº 9.474, a qual concede direitos e deveres a pessoas que se refugiaram no país. Segundo São Bernardo (2016, p. 32) “O Brasil, em parceria com o ACNUR¹⁸ e com a sociedade civil, redigiu uma das leis mais modernas, abrangentes e generosas do mundo”. A lei ainda garante a esse público documentos de identidade, carteira de trabalho, além de acesso a serviços de saúde e educação.

Tendo isso em vista, observamos na segunda década do século XXI dois acontecimentos históricos que levaram a Lei de Imigração brasileira a considerar novos fatores para facilitar a entrada de refugiados em território brasileiro, a saber: o terremoto no Haiti em 2010, e a guerra civil na Síria. Diante da chegada em massa de imigrantes advindos desses países (em anos diferentes), o governo brasileiro concedeu o visto humanitário para os haitianos que buscavam proteção no Brasil, vítimas de desastres ambientais (BRASIL, 2018). É importante ressaltar que neste caso foi concedido aos haitianos que chegavam ao Brasil o visto

¹⁶ Fonte:

<https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/japoneses/destino-dos-imigrantes.html>

¹⁷ Fonte: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/en/territorio-brasileiro-e-povoamento/italianos/regioes-de-destino>

¹⁸ Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados: agência da ONU para Refugiados, cujo trabalho é proteger refugiados e promover soluções duradouras para seus problemas. <https://www.acnur.org/portugues/>

humanitário, o que não os categoriza como *refugiados*. Com os imigrantes sírios, uma ação parecida foi realizada na tentativa de agilizar a entrada destes em território brasileiro. Segundo Luiz Pontel Souza¹⁹, “a criação de um novo tipo de visto é uma inovação trazida pela nova Lei de Migração”²⁰. Vemos, portanto, que a lei de imigração brasileira tem sido atualizada de acordo com os acontecimentos que movimentam o mundo.

Tendo apresentado brevemente o contexto histórico das migrações no Brasil, na próxima seção, discutimos exclusivamente os movimentos migratórios venezuelanos no país.

1.1.3 Migrações venezuelanas no Brasil

Considerando o cenário atual, vemos o caso da Venezuela, que passa por uma crise político-econômica e social há mais de 15 anos. De acordo com Simões e Tavares (2021), essa crise é fundamentada por três fatores básicos, sendo o primeiro: o regime do governo de Nicolás Maduro, o segundo: o crescimento desordenado da economia (doméstica e internacional), e o último fator: os altos níveis de criminalidade e violência no país. Dessa forma, um dos resultados mais complexos gerados pela crise, foi o desabastecimento de alimentos e outros produtos de consumo básico, de medicamentos, além de cortes de energia em todo o país. Segundo os autores:

[...] a condição econômica na Venezuela, conseqüentemente, levou à situação de crise de abastecimento de alimentos nas prateleiras dos supermercados, havendo a falta de produtos básicos nos comércios locais, gerando, assim, uma condição tensa entre a população crescendo o nível de violência nas cidades (JAROCHINSKI SILVA, 2017). A violência é, portanto, a ação da população insatisfeita com a atual condição de vida na Venezuela, tornando-os cada vez mais vulneráveis. Essa situação permite aumentar a onda de furtos advindos do desespero da população faminta e protestos duramente reprimidos pelas forças policiais (SIMÕES; TAVARES, 2021, p. 284).

Nesse sentido, mais de três milhões de venezuelanos têm emigrado para países vizinhos, como Colômbia e Brasil, à procura de melhores condições financeiras e de segurança. Segundo o relatório “Refúgio em Números” do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE)²¹, no ano de 2019 foram realizadas 82.552 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil (SILVA et al, 2020), dentre elas, 53.713 de imigrantes venezuelanos. Tendo em vista a intensificação da crise na Venezuela, o CONARE, no mesmo ano, simplificou o processo de

¹⁹ Atual Secretário Nacional de Justiça do Ministério da Justiça.

²⁰ Fonte: <https://www.justica.gov.br/news/brasil-reafirma-politica-migratoria-para-haitianos>

²¹ Comitê Nacional para Refugiados: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/institucional>

determinação de reconhecimento de refugiados para aqueles vindos da Venezuela, tornando esse processo mais rápido.

A principal rota de entrada dos imigrantes venezuelanos no Brasil é pela fronteira terrestre. A cidade de Pacaraima, no Estado de Roraima, recebeu nos últimos anos um fluxo migratório muito além da capacidade de atender todos os seus habitantes e os novos moradores. De acordo com Vecchio e Almeida (2018), “(...) com a população estimada em 12.375 pessoas é, inevitavelmente, a sobrecarga dos serviços e vulnerabilização dessa população” (VECCHIO; ALMEIDA, 2018, p. 161) que impossibilitou o município atender todos os imigrantes que lá chegaram. Simões e Tavares (2021) relatam as dificuldades enfrentadas por universidades e institutos federais ao oferecerem cursos de português para os venezuelanos que atravessavam a fronteira com Roraima. Duas das principais dificuldades relacionam-se com a falta de preparo dos professores para atuar nesse contexto de ensino e locais para realizar os cursos. Segundo os autores,

[...] desde o início as aulas de português tinham teor de acolhimento, mas só com o tempo passou a se desenhar como tal com maior consistência através de contribuições diversas de especialistas em PLAc, dos quais podemos destacar Lúcia Maria de Assunção Barbosa e José Carlos Paes de Almeida filho, que vieram *in loco* para compartilhar e multiplicar os saberes sobre o ensino de PLAc, além de conhecerem propriamente o contexto migratório em que se realizavam as aulas, na cidade de Boa Vista (SIMÕES; TAVARES, 2021, p. 297, grifos no original).

Além de contextualizar as razões pelas quais resultaram a crise na Venezuela, é importante reconhecer o perfil dos imigrantes que chegam ao Brasil. Definir o perfil socioeconômico por meio de levantamento de dados quantitativos e qualitativos possibilita “subsidiar a formulação e implementação de políticas migratórias específicas, em conformidade com as necessidades da imigração venezuelana no Brasil” (SIMÕES; SILVA; OLIVEIRA, 2017, p. 9). Segundo os autores, a migração venezuelana é marcada, em sua maioria, por pessoas entre 20 e 39 anos (72%) e entre 40 e 64 anos (23%) na qual 17% são casados e 53% são solteiros. Quanto à escolaridade, 30% possui o ensino médio completo, enquanto 28% possui o ensino superior completo. As redes migratórias que compõem esse público são formadas por amigos/conhecidos (58%) ou por familiares (41%). Quando perguntados qual o motivo de emigrar de seu país, a resposta “a crise econômica” foi a maior porcentagem, 51%.

Dessa forma, uma estratégia adotada pelo Estado de Roraima foi a interiorização da população migrante, ou seja, realocar esse público em todo o país, o que foi possível pelo

Subcomitê Federal de Interiorização dos Imigrantes. Uma vez que o estado não tinha condições logísticas de atender a todos que chegavam, as famílias e os grupos de amigos venezuelanos foram distribuídos em todo o território nacional, mediante a sinalização de interesse das cidades em acolher e receber tal público.

É importante mencionar que, desde 2016, o Brasil tem recebido imigrantes venezuelanos, que estão fugindo da crise econômica em seu país, sem interrupção. Visto que tal crise não tem perspectiva de melhora, o fluxo imigratório não diminuiu até o momento, salvo apenas à crise sanitária do SARS-Cov-2 (Covid-19). No entanto, mesmo com a pandemia, foram deferidos 24.030 processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiados de venezuelanos (SILVA et al, 2021).

Levando em consideração que o recebimento de imigrantes não tem previsão de cessar, Vecchio e Almeida (2018) apontam a importância de se ampliar políticas de acolhida e integração dos venezuelanos, seja no mercado de trabalho e nas escolas públicas, seja no oferecimento de cursos de português para esse público.

Na seção seguinte, discutimos as dificuldades que imigrantes e refugiados enfrentam ao chegar no Brasil e apresentamos questões de nomenclaturas acerca desse público.

1.1.4 Ser imigrante no Brasil

São diversas as ações realizadas para a recepção e acolhimento de muitos imigrantes e refugiados que chegam ao Brasil. Organizações não-governamentais e instituições religiosas fazem parte da rede acolhedora que fornece auxílio emergencial aos imigrantes, como ressalta Bottura (2019). Segundo a autora, as comunidades religiosas têm atuado, desde há muito tempo, na proteção e assistência a esse público, seja nas questões de moradia, emprego ou também o ensino da língua portuguesa.

Com relação ao ensino da LP, projetos como o da Cáritas Brasileira²², cursos de português e cultura brasileira são ofertados para migrantes e refugiados a fim de capacitá-los no novo contexto que se encontram. Além da parte linguística, os alunos migrantes aprendem sobre leis trabalhistas, economia e informática, para que possam criar autonomia e recomeçar suas vidas no país acolhedor.

²² Cáritas Brasileira:

<http://caritas.org.br/noticias/migrantes-e-refugiados-do-df-e-entorno-se-capacitam-em-portugues-para-recomecar-no-brasil>

Percebemos, contudo, que esses cursos são ofertados por essas instituições e suas parceiras, assim como em várias universidades públicas brasileiras. Não vemos ações políticas que auxiliem os imigrantes e refugiados para a aprendizagem específica da língua e cultura brasileira, uma vez que a primeira barreira encontrada pelos imigrantes é a linguística. Sem o conhecimento da língua do país de acolhida, a inserção deles no novo cenário de vivência e o usufruto dos direitos a eles assegurados não é completa.

O processo de integração dos imigrantes refugiados no Brasil pode, muitas vezes, ser doloroso e trazer vários desafios, principalmente para aqueles em que as línguas e culturas do país de origem diferem com a do país de acolhida. Nesse sentido, concordamos com Chilante e Silva (2020) quando afirmam que “o ponto de partida para que esse público consiga acessar (...) trabalho, serviços, documentação” (CHILANTE; SILVA, 2020, p. 44) e os direitos a eles previstos é o domínio da língua majoritária, no nosso caso, a Língua Portuguesa.

Contudo, segundo Camargo (2018), a própria legislação não garante o ensino regulamentado da LP, e não existem políticas públicas que possam auxiliá-los com essa demanda²³. A autora ainda ressalta a urgência de ações em relação à pesquisa e ao ensino de português para esse público, sendo que cursos de língua têm sido realizados, em grande parte, pela sociedade civil ou por meio de ONGs e instituições religiosas, como argumenta Lopez (2016). Todavia, percebemos que as universidades públicas começam a entrar em contato com esse público e a oferecer cursos de português como língua de acolhimento. De acordo com Lopez (2016), 14 universidades federais informaram que possuem cursos de português para refugiados ou imigrantes deslocados forçados²⁴. Entendemos que esse número possa crescer devido à transformação que o ensino de português vem recebendo, e incluir discussões e pesquisas acerca desse contexto, reflete o cenário atual que o Brasil e, possivelmente, o mundo estão passando.

Podemos perceber que, no cenário brasileiro atual, as diferenças para distinguir os estrangeiros são necessárias para entender como os refugiados, os solicitantes de refúgio e os imigrantes são tratados pela sociedade. Kuhlmann (2016) categoriza essa relação como imigrantes *desejados* e *indesejados*, ou seja, apesar de o Brasil ser considerado um país de acolhida, a sociedade “seleciona” quem ela acolherá. Segundo Pereira e Costa (2016), o modo como se recebe imigrantes europeus no Brasil é diferente de como se recebeu os haitianos, por exemplo, em que estes não são considerados “imigrantes ideais” na opinião de muitos

²³ No Diário Oficial da União, publicado em 16 de novembro de 2020, o inciso VI prevê a oferta de ensino de PLAc nas escolas públicas de educação básica brasileiras. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>

²⁴ Acreditamos que esse número possa ser maior pois muitos cursos não são registrados como ensino de PLAc.

brasileiros. O país demonstra casos de xenofobia com imigrantes cujos países são menos prestigiados por parte da população brasileira. Segundo Kuhlmann (2016), tal relação de intolerância pode marginalizar os solicitantes e os refugiados, o que pode instaurar uma problematização com sua identidade, além do sentimento de não pertencer àquele lugar.

Um exemplo de uma declaração pública que contribui para a disseminação de um sentimento de medo é a fala de Jair Bolsonaro (atualmente presidente do Brasil) em 2015, quando era deputado federal. Em entrevista²⁵ ao jornalista Frederico Vitor, o presidente declarou:

[...] Não sei qual é a adesão dos comandantes, mas, caso venham reduzir o efetivo (das Forças Armadas) é menos gente nas ruas para fazer frente aos *marginais do MST, dos haitianos, senegaleses, bolivianos* e tudo que é escória do mundo que, agora, está chegando os sírios também. A *escória do mundo* está chegando ao Brasil como se nós não tivéssemos problema demais para resolver. (VITOR, 2015, grifos nossos)

Zanella e Cheron (2020) afirmam que depoimentos como este contribuem para a construção de uma imagem de imigrante como uma ameaça, que vem tirar aquilo que é dos brasileiros e trazer crimes e insegurança. Segundo as autoras, esse raciocínio conduz a ações estatais de extermínio daqueles imigrantes, por meio da lógica da necropolítica. Para Achielle Mbembe:

[...] os Estados, ao invés de promoverem inclusão, desenvolvimento e construção de uma comunidade fraterna, são grandes máquinas de extermínio, cuja expressão máxima de poder – o poder soberano – consiste fundamentalmente em decidir que indivíduos podem viver e quais devem morrer (apud ZANELLA; CHERON, 2020, p. 53).

Reconhecemos as diferenças existentes nesse âmbito, mas consideramos que a palavra “refugiado” traz uma carga semântica forte e que remete a histórias, muitas vezes, dolorosas. Por esse motivo, optamos por adotar os seguintes termos para nos referirmos ao público refugiado/solicitante de refúgio/em condição de vulnerabilidade: “imigrantes deslocados forçados” (LOPEZ, 2016) ou “pessoas em deslocamento forçado”. Para os participantes desta pesquisa nos referimos a eles como “aprendizes de PLAc”. Temos como objetivo deixá-los no mesmo patamar que outros imigrantes no Brasil, mas sem esquecer que suas condições particulares merecem a devida atenção.

²⁵ Link para reportagem:

<https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/bolsonaro-ve-imigrantes-como-ameaca-e-chama-refugiados-de-a-escoria-do-mundo-46043/>

Além da denominação escolhida para os imigrantes, optamos também por nos referir ao Brasil como “país de acolhida” e não “país acolhedor”. Como mencionamos, apesar de contarmos com uma legislação bem avançada em relação à imigração, esse público ainda enfrenta problemas sociais e é marginalizado por não ser composto por imigrantes “ideais” (PEREIRA; COSTA, 2016) ou “desejados” (KUHLMANN, 2016). Dessa forma, o Brasil não realiza, em sua totalidade, o papel de acolhedor, como agente ativo nessa questão, mas como agente passivo: por isso, a escolha da nomenclatura “de acolhida”.

Tendo discutido os movimentos migratórios no mundo e no Brasil, apresentamos na próxima seção, a literatura acerca do ensino de Português Língua Estrangeira.

1.2 Português Língua Estrangeira

Segundo Almeida Filho (2012), a conscientização da área de atuação profissional e acadêmica do ensino da língua portuguesa para falantes de outras línguas teve seu início no começo da década de 1990. Ao longo desse período, movimentos políticos, econômicos, sociais, culturais e globais (ROCHA, 2019), de certa forma, foram responsáveis por endossar os interesses da aprendizagem da língua e as pesquisas realizadas na área.

Além disso, há um número considerável de falantes da língua portuguesa ao redor do mundo (de 221 a 245 milhões) e presente em quatro continentes (OLIVEIRA, 2013), contando com 29 mil quilômetros de fronteiras com países de outras línguas oficiais. Ressaltamos também que a LP é a quinta língua mais utilizada na internet²⁶, o que demonstra que ela tem potencial de atravessar as fronteiras físicas. Esses números demonstram a relevância que a língua tem ganhado ao longo dessas três décadas, o que torna acordos geopolíticos possíveis e abrindo um novo espaço para a LP no mercado linguístico (MOITA LOPES, 2013).

Outras ações anteriores aos últimos anos “pavimentaram o caminho” para a área de ensino de PLE. Discutimos a seguir algumas dessas ações, influenciadas pelo desenvolvimento de acordos geopolíticos, pelas novas tecnologias de comunicação, pela globalização e pelo deslocamento de sujeitos pelo mundo. Buscamos apresentar essa discussão em ordem cronológica, para melhor entendimento de como os acontecimentos globais interferiram diretamente na promoção do ensino de PLE.

Historicamente, o ensino de PLE em território brasileiro dá-se desde o período colonial. Os primeiros professores de português foram os portugueses e jesuítas que ensinavam a língua dos colonizadores aos indígenas (que lhes era estrangeira), a princípio para servir de intérpretes

²⁶ Segundo dados de 2019 do órgão norte-americano *Internet World States*.

das diversas línguas brasileiras daquela época (ALMEIDA FILHO, 2012). Foram os jesuítas também os responsáveis em desenvolver a primeira gramática para aquele contexto, a “Arte da Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil”, de José de Anchieta, em 1554 (ROCHA, 2019). Em seus primórdios, o ensino de PLE estava ligado ao ensino da língua por meio de uma ideologia religiosa, ainda segundo Rocha (2019). Em 1558, Marquês de Pombal proíbe as línguas indígenas e institui a língua portuguesa como única no país. Dessa forma, a partir daí, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil acontece a princípio por meio das línguas clássicas (como o Latim).

No início do século XIX, já no período Imperial, as línguas estrangeiras ensinadas nas escolas eram a inglesa e francesa, um passo para a implementação do ensino de línguas modernas no Brasil. Contudo, não havia ainda uma necessidade ou razão para se ensinar português enquanto língua estrangeira no país, uma vez que este havia se declarado independente não há muito tempo, e sua posição no cenário mundial ainda não era vista com grande prestígio, como as grandes potências da época: as nações europeias.

Entrando no século XX, Sellan (2016) aponta registros sobre a modalidade do português como língua estrangeira e publicações de livros didáticos entre os anos de 1930 e 1950. O público alvo destes livros eram estrangeiros e seus filhos (italianos e alemães em geral), imigrantes refugiados das grandes guerras ocorridas na primeira metade do século. Almeida Filho (2012) menciona as criações de cursos universitários de LP em universidades dos Estados Unidos, durante os anos 60, destacando o livro *Modern Portuguese* como um dos livros didáticos mais simbólicos. No Brasil, a criação de disciplinas de PLE nas universidades USP e Unicamp foi implementada e fundamental para o impulsionamento do ensino e formação de professores na área (ROCHA, 2019).

Percebemos um cenário diferente no século passado com relação ao ensino de PLE, tanto em território nacional como internacional. O final da década de 80 e início de 90 foi um período essencial para o processo de ensino de PLE. Alguns acontecimentos durante esse período elevaram o patamar da língua portuguesa e a procura pelo ensino da mesma. O pós-Guerra Fria (a transformação do mundo como multipolar), a fundação do Mercosul (união sul-americana), a melhoria das condições econômicas do Brasil (sua entrada no bloco BRICS²⁷) e o crescimento da classe média brasileira são alguns dos fatores que fomentaram “um interesse maior pelos países de língua portuguesa, e conseqüentemente, maior disposição para o aprendizado do idioma como língua estrangeira” (OLIVEIRA, 2013, p. 62-63).

²⁷ Bloco econômico formado por: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

Os acordos econômicos entre os países do Mercosul (além do Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai) e com a China, proporcionaram o ensino de PLE nesses países. Vemos a troca linguística entre os países sul-americanos, como o ensino de português em escolas públicas argentinas e uruguaias e o ensino de espanhol nas escolas brasileiras, por exemplo. Vale ressaltar aqui os convênios de universidades brasileiras com o Instituto Confúcio, o qual oferece professores chineses para ensinar mandarim nas universidades brasileiras. Além disso, foram criados cursos universitários de formação de professores de PLE em universidades argentinas, uruguaias, mexicanas e chinesas (ROCHA, 2019).

Os acordos e as promoções entre esses países ajudam a fomentar o ensino de PLE, em sua variante brasileira, não somente em território nacional, mas também no além-mar. Segundo Zoppi Fontana (2009 apud ROCHA, 2019), esse status da língua portuguesa estar presente em vários territórios recebe o nome de *língua transnacional*. Além do Brasil e Portugal, temos os seguintes países que possuem a LP como língua oficial: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Macau, Guiné Equatorial, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Nesse sentido, existem quatro mecanismos que transnacionalizam a língua portuguesa (e enfatizamos aqui a vertente brasileira), a saber:

- 1) **Acontecimentos linguísticos:** como formas singulares que irrompem na história, são eles a criação da SIPLÉ (1992), criação do CELPE-Bras (1993, com o primeiro exame aplicado em 1998), cursos de licenciatura em PLE (UnB em 1998, UFBA em 2016 e Unicamp em 2015);
- 2) **Instrumentos linguísticos:** como por exemplo o próprio Exame CELPE-Bras, os livros didáticos de PLE produzidos em grande número nos últimos 20 anos (mesmo assim há uma reconhecida necessidade de produção de material didático em PLE), Novo Acordo Ortográfico, mesmo considerando suas contradições (...);
- 3) **Institucionalização do saber metalinguístico:** criação de cursos de formação na área de PLE, vários estudos na área tanto de monografia, especializações, mestrados e doutorados, inúmeras publicações;
- 4) **Monumentalização da língua portuguesa:** seminários e congressos, criação do COLIP²⁸ – Comissão para definição política de ensino e aprendizagem, pesquisa e promoção da língua portuguesa, Museu da Língua Portuguesa (2006), Dia Nacional da Língua Portuguesa (12/06/2006). (ROCHA, 2019, p 111)

Concordamos com Rocha (2019) e Oliveira (2013) quando elas afirmam como a língua portuguesa vem vivenciando uma capitalização. O “valor de troca” do ensino de PLE, no mercado linguístico, demonstra como essa área tem ganhado espaço e investimento na segunda década do século XXI. Segundo Júdice (2016), essa

²⁸ Comissão da Língua Portuguesa. Para mais informações, acessar link: <http://portal.mec.gov.br/par/191-secretarias-112877938/sesu-478593899/13440-colip-contatos>

[...] intensa demanda pelo aprendizado da língua e da cultura do Brasil por muitos estrangeiros em situação de imersão vem decorrendo em instituições com diferentes perfis (...), uma procura crescente por docentes capacitados para esse tipo de ensino. (JÚDICE, 2016, p. 104)

Para atender futuras demandas, é necessário, como Almeida Filho (2012) reitera, o desenvolvimento de cursos e disciplinas de PLE nas universidades brasileiras, que sejam formadores de professores e pesquisadores da área. A consciência dessa área, como ele próprio afirma, já possuímos; o que precisamos é fomentar ainda mais essa prática.

Quanto à formação profissional do professor de PLE, podemos contar *hoje* com diversas universidades que ofertam disciplinas ou cursos de licenciatura na área. Segundo Silva (2016, p. 52), projetos de extensão universitária que visam essa formação acontecem nas seguintes instituições: PUC-SP, PUC-RJ, UFBA, UFF, UFMG, UFPR, UFRJ, UFSC, UEL, Unipampa, UNESP, UFSCar, UFAM, USP e Unicamp. A UnB possui, desde 1997, o primeiro curso de licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua. De maneira semelhante, a UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), criada em 2010, possui graduação de professores de PLE. Segundo Severino (2020), foi realizada a implementação da disciplina, em nível de graduação, de ensino de PLE nos três campi da UNESP (Araraquara, Assis e São José do Rio Preto), e em nível de pós-graduação no programa de Linguística e Língua Portuguesa da UNESP de Araraquara.

Podemos perceber, portanto, que o ensino de PLE tem ganhado visibilidade ao longo dos anos de acordo com os acontecimentos e eventos globais, que envolveram direta ou indiretamente o Brasil. Contudo, a formação inicial e continuada de professores de PLE e os formadores desses profissionais ainda não é suficiente para atender às demandas. Mesmo diante desse cenário não completo para formação de professores de PLE, concordamos com Júdice (2016), quando a autora afirma que “devemos projetar e pavimentar caminhos mais amplos, que nos levem a lugares futuros, a uma realidade melhor (...)” (JÚDICE, 2016 p. 115). Acreditamos que o contexto atual está nesse caminho.

A transformação de tal ensino se deu à emergência que surgia das situações. Acreditamos, contudo, que a área de ensino de PLE no início da década de 2010 também passou por outras transformações, e que se modificará ainda mais daqui para a frente. Diante desse cenário de transformações, novos contextos de ensino estão surgindo. Com isso, as nomenclaturas para se referir ao ensino de português (língua não materna) também têm se

diversificado, a fim de atualizar os contextos e atender as especificidades de cada um, como podemos ver a seguir:

- PLE: português língua estrangeira;
- PLH: português língua de herança;
- PLA: português língua adicional;
- PFOL: português para falantes de outras línguas;
- PLNM: português como língua não materna;
- Português para vizinhos/fronteiras;
- PL2: português segunda língua;
- PLAc: português língua de acolhimento.

(Adaptado de ROCHA, 2019)

Reconhecemos ser necessário um posicionamento quanto à escolha de nomenclatura para nos referirmos ao ensino de português. Enfatizamos, portanto, que para este trabalho, optamos por utilizar a nomenclatura PLE, por ser uma das formas que muitos pesquisadores vêm usando. Nesse sentido, visto a necessidade de em alguns contextos ser necessário uma posição diferente dos termos, a fim de consolidar certas áreas, optamos também por utilizar a nomenclatura PLAc para descrever um contexto mais específico do ensino de PLE.

Visto que o mundo muda constantemente, por causa das pessoas que migram e mudam nele, os modos de se aprender e ensinar, e os contextos em que tal processo acontece, também sofrerão mudanças. Dessa forma, no item a seguir, discutimos o ensino de Português Língua de Acolhimento, uma modalidade que surgiu devido às mudanças sociais e geográficas em que o ser humano se encontra.

1.3 Português Língua de Acolhimento

Iniciamos nossas discussões acerca do ensino de PLAc, e para melhor entendimento destas, dividimos esta seção em três partes. A primeira apresentamos um histórico do ensino de línguas para imigrantes no mundo contemporâneo. Na segunda parte, tratamos o desenvolvimento do PLAc no Brasil. Por fim, apresentamos as características desse ensino.

1.3.1 Histórico do ensino de língua de acolhimento

Propomos nessa subseção apresentar o ensino de Língua de Acolhimento numa perspectiva histórica. Não tentamos buscar um momento que demarque sua origem, mas compreender como os cenários político-sociais, em constante mudança, e as novas demandas do século XXI contribuíram para a constituição dessa área, ampliando, dessa forma, discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Ensinar a língua de um país para uma população migrante estrangeira é algo recorrente ao longo da História. Isso ficou mais evidente na era pós-moderna devido aos fluxos migratórios mais intensos neste século e aos avanços em pesquisas na área de ensino e às produções de materiais didáticos.

É possível encontrar diversos países ao redor do mundo nessa situação. Temos, por exemplo, os Estados Unidos que, desde o século XIX, têm sido um dos destinos mais procurados. Katz (2012) descreve um programa de educação para adultos que contava com cursos de ensino de inglês, intitulado “*Survival English*”²⁹, para um grupo de imigrantes mulheres vindas de vários países asiáticos no final da década de 1990. Segundo a autora, o curso, além de apresentar aulas de língua, também trabalhava com práticas de letramento, cujo objetivo era “empoderar mulheres ajudando-as a exercer seus direitos e desenvolver habilidades necessárias para defender a justiça e a dignidade em suas vidas e locais de trabalho”³⁰ (KATZ, 2012, p. 140). Podemos considerar o “survival” no nome do curso como aulas para aprender a sobreviver em um novo lugar, defendendo seus direitos e garantindo condições dignas de trabalho.

Tendo ainda em mente essa concepção de “sobrevivência”, é possível utilizá-la em situações em que as distâncias entre um país e outro não são tão significativas, como no caso anterior. Se considerarmos a dissolução de fronteiras, temos o exemplo das duas Coreias. Na década de 1950, a divisão do país em dois (do Norte, seguindo um regime ditatorial e totalmente fechado para o mundo; e do Sul, uma democracia que recebe influência do exterior e que hoje o influencia também) fez com que ambas as sociedades seguissem caminhos diferentes.

Mesmo com os atuais conflitos políticos e armamentistas entre os dois países, é possível encontrar programas sociais para a adaptação de desertores norte-coreanos que fugiram para o país do sul. Segundo Kang e Chae (2015), cursos do “Programa Social de Adaptação para Fugitivos Norte-Coreanos”³¹ buscam auxiliá-los na adaptação na nova sociedade e também

²⁹ Tradução livre: “inglês para sobrevivência”.

³⁰ No original: “to empower women by helping them to exercise their rights and develop the skills necessary to advocate for justice and dignity in their lives and workplaces” (KATZ, 2012, p. 140)

³¹ Tradução livre para “Social Adaptation Program for North Korean Escapees”.

estabelecer harmonia entre residentes norte e sul coreanos, como em uma “Coreia unificada”. Os conteúdos tratados neste programa contemplam tópicos como: “estabilidade emocional”, “guia básico de carreira”, “adaptação ao sistema capitalista” e “adaptação à língua”. Ressaltamos esses dois últimos como sendo específicos para esse contexto pois: a) os sistemas econômicos entre os dois países são diferentes; b) mesmo que o lado do norte e o do sul compartilhem a mesma língua e cultura, desde a separação deles nos anos 50, seus valores culturais mudaram em cada lado, assim como a língua apresentou variações entre os dois países. Dessa forma, é fundamental que programas nesse modelo sejam aplicados para o público norte-coreano, o qual fugiu para o lado sul.

Já no continente europeu, nas duas últimas décadas, a crise migratória levou diversos países a desenvolverem políticas públicas que buscavam amparar as populações migrantes. Segundo Berrante (2015), dois grandes motivos incentivaram a criação dessas políticas, sendo que

[...] a primeira foi porque os problemas sociais não podiam mais ser negligenciados no sistema educacional, no *mercado de trabalho* e em conflitos concretos em áreas onde os imigrantes são um grande percentual da população, a segunda foi devido à maior *hostilidade* de partidos de extrema direita contra os estrangeiros, que tiveram certo êxito em fazer a população se sentir ameaçada pelos imigrantes. Nesse contexto podemos compreender a necessidade imediata de propostas para *incluir essa população na sociedade*, e um dos primeiros passos que podemos notar neste sentido foi exatamente a criação de políticas públicas para integração linguística e maior incentivo à criação de cursos de língua (BERRANTES, 2015, p. 131, grifos nossos).

Dessa forma, cada nação desenvolveu suas políticas linguísticas da melhor maneira que pudesse atender a necessidade de integração do público imigrante. Devido ao multilinguismo presente no continente europeu, podemos encontrar diversas formas de nomear cursos de idiomas que atendessem essa população em cada país, como por exemplo: *lengua de acogida*, na Espanha; *langue d'accueil*, na França (BOTTURA, 2019); alemão como *língua de integração*, na Alemanha (BERRANTES, 2015); e *língua de acolhimento* em Portugal (GROSSO, 2010). Para esta investigação, consideramos importante apresentar sobre o caso português, uma vez que, no Brasil, emprestamos o mesmo termo.

Em 2001, o Estado português criou o primeiro programa de ensino de PLE voltado a imigrantes residentes no país. O direito à aprendizagem da língua está previsto na Carta social europeia de 1996, que presume favorecer e facilitar “o ensino da língua nacional do Estado de acolhimento ou, se neste houver várias, de uma delas, aos trabalhadores migrantes e aos

membros das suas famílias”³². De acordo com Cabete (2010), o programa *Portugal Acolhe* foi criado por meio do Ministério do Trabalho, acompanhando as políticas de imigração da época, no âmbito do *Programa de Acolhimento e Inserção Sócio-profissional de Imigrantes*. Além dessas instâncias, o Instituto de Emprego e Formação Profissional (I.E.F.P.) dava o apoio com sua rede de Centro de Emprego e Formação Profissional para com os imigrantes.

Antes do programa ser instaurado, o ensino de português para a comunidade imigrante contava com ações promovidas por ONGs ou instituições religiosas. Notamos, portanto, como a mediação do Estado e de organizações entre países (como o Conselho da Europa, no caso de Portugal) nas questões de ensino de língua de acolhimento foram essenciais para sua consolidação e garantia de direitos dos cidadãos migrantes. Dessa forma, Cabete (2010) descreve que o programa Portugal Acolhe

[...] teria como fim facultar junto da população imigrante residente em Portugal, que comprovasse não possuir nacionalidade portuguesa e que apresentasse uma situação devidamente regularizada, o acesso a um conjunto de conhecimentos indispensáveis a uma inserção de pleno direito na sociedade portuguesa, promovendo a *capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, entendidos como componentes essenciais de um adequado processo de integração dos imigrantes*. (CABETE, 2010, p. 56, grifos nossos).

Termo difundido por Grosso (2010) no contexto europeu, o Português Língua de Acolhimento pode se relacionar ao ensino de PLE para imigrantes e refugiados, porém “ultrapassa a noção de língua estrangeira ou segunda língua” (GROSSO, 2010, p. 68). O ensino de PLAc, nesse sentido, está relacionado a três domínios: o laboral, o dos direitos e o da cidadania. Entendemos o uso da palavra “ultrapassar” como o que Cabete (2010) apresenta ser o “conhecimento dos direitos básicos de cidadania” no país de acolhida, em conjunto ao conhecimento linguístico. Além disso, para exercer os direitos de migrantes, estes precisam atingir certa proficiência na língua para reconhecer tais direitos e realizar atividades laborais na língua alvo. Notamos assim, que a participação do Estado português foi essencial na condução e gestão do ensino de PLAc em Portugal, que já possui uma trajetória de vinte anos.

Para encerrar esta subseção, queremos destacar como os exemplos de ensino de línguas nos EUA, na Coreia do Sul, na Alemanha e em Portugal (como em outros) se aproximam. Entendemos que a escolha dos nomes para cada contexto (sobrevivência, adaptação e acolhimento) mostra uma perspectiva sobre o ensino de línguas para imigrantes, e que, a nosso ver, conseguem traduzir como é realizado o trabalho nessa área.

³² Carta social europeia disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/euro/7.htm>

Compreendemos, dessa forma, que o ensino de línguas para populações migrantes é anterior ao termo “língua de acolhimento”. Consideramos que todos os contextos discutidos anteriormente apresentam características similares, no tocante ao ensino linguístico, que abordam temáticas de trabalho, e buscam maneiras de *integração* desse público na nova sociedade, assim como de empoderamento do mesmo; e características específicas, no que diz respeito aos aspectos culturais e valores sociais diversificados em cada nação.

Tendo levantado essa primeira discussão, apresentamos a seguir o desenvolvimento do Português Língua de Acolhimento no Brasil.

1.3.2 Desenvolvimento do PLAc no Brasil

Iniciamos esta subseção ressaltando o que Bottura (2019) pontua sobre o uso do termo PLAc no Brasil. Segundo a autora, “não é uma mera transposição do conceito português sem considerar as constituições políticas e históricas distintas de ambas as sociedades – brasileira e portuguesa” (BOTTURA, 2019, p. 28). É necessário compreender as especificidades que cada país apresenta e as diferentes nacionalidades que compõem a população imigrante para ressignificar o ensino de PLAc por meio de práticas pedagógicas e políticas.

Apesar de termos proposto nos referir às pessoas refugiadas³³ como imigrantes deslocados forçados, essa condição jurídica é essencial para que o Estado possa auxiliá-los no processo de integração e proteção de seus direitos no Brasil. É previsto pela Lei de Migração Federal³⁴ para estes imigrantes o acesso a carteira de trabalho, documento de identidade e a serviços de saúde e educação pública. No entanto, para se ter acesso a esses direitos, essa população se depara com diversas dificuldades desde o momento em que entra no país. Chilante e Silva (2020) apontam o fator emocional (sentimentos de perda) e as pressões econômicas, sociais, culturais e linguísticas como alguns exemplos dos desafios que os imigrantes deslocados forçados enfrentam, o que Sene (2017) denomina como “condição de vulnerabilidade”.

Um fator social o qual é um dos principais obstáculos para essa população imigrante é a questão do preconceito. Kuhlmann (2016) aponta que as nacionalidades mais presentes nos fluxos migratórios no Brasil são de países latino-americanos e africanos e são marginalizadas pelo fato de não representarem a uma imagem do imigrante desejado (branco e europeu).

³³ Incluindo também solicitantes de refúgio, deslocados internos, apátridas, solicitantes de asilo e portadores de visto humanitário.

³⁴ Lei Nº 13.445, de 24 de maio de 2017, disponível para consulta em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm.

Pereira e Costa (2016) afirmam que as “representações negativas e estereotipadas acerca do imigrante não europeu têm origem no conceito de eugenia, importado para o Brasil na Era Vargas” (PEREIRA; COSTA, 2016, p. 120). Segundo Pereira (2017), dados de uma pesquisa, realizada em 2015 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), apontam que, sete a cada dez imigrantes em situação de vulnerabilidade no Brasil se sentiam discriminados, o que demonstra a real situação de marginalização dessa população em nosso país.

Para que esses imigrantes tenham acesso a seus direitos assegurados por organizações mundiais e governos de países de acolhida, é necessário que eles consigam se comunicar na língua majoritária do país em que se encontram. Nesse sentido, vários autores argumentam a importância do ensino da língua do país de acolhida para população imigrante deslocada forçada, envolvendo não somente questões linguísticas, a fim de que eles:

- reivindiquem seus direitos e tenham acesso a serviços básicos a sua existência (KUHLMANN, 2016, s/ p.);
- permeabilizem as fronteiras imaginárias que distanciam os imigrantes não ideais da inserção na sociedade onde vivem (PEREIRA; COSTA, 2016, p. 120);
- utilizem a língua com agentividade para enfrentar os desafios que se deparam no seu dia a dia (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 36);
- assegurem certa defesa pessoal na luta contra a desproteção inicial da chegada a um território geográfico, social e cultural desconhecido (COSTA E SILVA, 2018, p. 603);
- dominem a língua para se integrar à nova sociedade do ponto de vista laboral, social, legal e cultural (CHILANTE; SILVA, 2020, p. 44).

No entanto, de acordo com Camargo (2018), atualmente o ensino de língua nacional para migrantes não está previsto na Lei de Migração Federal, e a responsabilidade para tal ação fica a cargo de ONGs, pastorais ou Instituições de Ensino Superior (IES). Além disso, professores envolvidos em projetos de ensino-aprendizagem de PLAc atuam, em sua maioria, de maneira voluntária, sejam eles formados ou não em cursos de Licenciatura em Letras, com ou sem habilitação em PLE. Miranda e Lopez (2019, p. 19) apontam que ações de “formação docente específica e adequada” são fundamentais para a valorização do trabalho desses profissionais, e para não sustentar o significado que o PLAc teria como “exercício de caridade” (LOPEZ, 2016).

Segundo Amado (2016), apesar da língua e cultura serem o primeiro obstáculo para a inserção desses imigrantes na sociedade brasileira, esse ensino “não tem estado (...) na agenda das instâncias governamentais” (AMADO, 2016, p. 72) federais, estaduais ou municipais. Apesar das migrações escreverem a história do país, não existem leis ou programas que possam garantir o acesso à língua e cultura brasileiras, como acontece em outros países. Houve uma tentativa de legitimar juridicamente o ensino de PLAc, propondo a inclusão de políticas linguísticas na Lei de Migração Federal, segundo Costa e Silva (2018), mas que infelizmente foi recusada na revisão da lei.

Tendo em vista que o ponto de partida do ensino de PLAc consiste no contexto de imigração de pessoas que foram forçadas a deixar seus países de origem, sem condições financeiras, físicas ou psicológicas para sobreviverem na nova sociedade, questionamos se ainda é possível nos denominarmos “país de acolhida”. Segundo o Dicionário Aurélio³⁵, a palavra *acolhimento* significa “lugar que há segurança; abrigo; boa acolhida; hospitalidade”, mas a falta de apoio do Estado em promover políticas linguísticas, o preconceito embutido na população brasileira e a marginalização em que os imigrantes deslocados forçados se encontram não correspondem, de fato, ao acolhimento, salvo as ONGs, instituições religiosas e universidades que têm trabalhado para transformar essa situação.

Lopez (2020) e Anunciação (2018) propõem discussões acerca do termo PLAc, por parte de pesquisadores e professores na área, para que se possa ressignificar tal ensino. Contudo, concordamos com Lopez (2020) em defesa do uso da sigla por ser um patamar político, que já vem sendo utilizado há cerca de uma década no Brasil, e a diferenciação deste ensino com o de PLE é necessária. Por esse motivo, a palavra “acolhimento” vem ganhando um sentido não somente de receber os imigrantes no país, mas de proporcionar a eles oportunidades para resolver problemas relacionados à sobrevivência, adaptação e integração na nova sociedade.

Muitas pesquisas têm sido realizadas na área de ensino de PLAc desde que Amado (2011) fez sua primeira referência no Brasil. Cruz (2017) realizou um levantamento de 22 trabalhos na área, de 2010 até 2017, incluindo publicações de teses, de dissertações, de artigos e de materiais didáticos. Nota-se, portanto, que a área de ensino de PLAc está conquistando espaços nas universidades e na sociedade como um todo, visto que o movimento migratório não cessou nos últimos anos. Contudo, ainda existe a necessidade de ampliar e aprimorar teorias sobre esse campo de estudo, a fim de compreender as especificidades do PLAc e contribuir também para a formação docente.

³⁵ Fonte: <https://www.dicio.com.br/acolhimento/>.

Após contextualizar o cenário do português de língua de acolhimento no Brasil, descrevemos, na próxima subseção, as características desse ensino.

1.3.3 Características PLAc

Diante do cenário apresentado sobre o ensino de línguas para imigrantes deslocados forçados pelo mundo e no Brasil, observamos, na literatura de PLAc, a repetição de três palavras que acompanham a descrição deste ensino: *adaptação*, *integração* e *sobrevivência*. Entendemos que esses três fatores servem como base para a solução de problemas desse público imigrante na nova sociedade em que está inserido, e que, por sua vez “motivam” a *aprendizagem* da língua, os quais podem ser representados na figura a seguir:

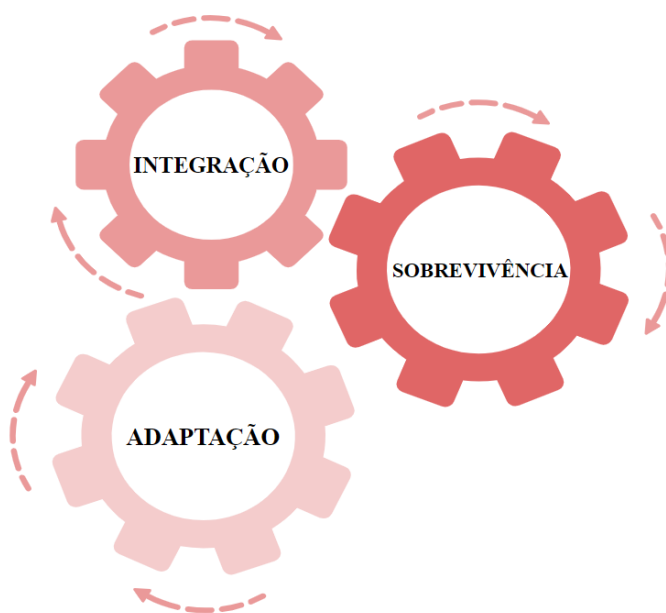


Figura 1: fatores determinantes para aprendizagem de PLAc (elaboração própria).

Escolhemos retratar os três fatores por figuras de *engrenagens* os quais se conectam e complementam e indicam um fluxo cíclico e contínuo do processo de ensino e aprendizagem de PLAc. Consideramos ser necessário que coordenadores, professores e responsáveis pela organização de cursos de português língua de acolhimento compreendam a importância desses três fatores, pois, caso se negligencie uma delas, uma engrenagem pode “falhar” ou “emperrar”, dificultando dessa forma o acolhimento dos imigrantes deslocados forçados aprendizes. Sendo a aprendizagem da LP, o primeiro obstáculo que esse público se depara na nova sociedade, é

imprescindível o domínio linguístico para garantir acesso a seus direitos e oportunidades para se manter decentemente no Brasil.

Dessa forma, discorremos, nesta subseção, sobre pesquisas, investigações, artigos e materiais didáticos publicados até o momento que têm auxiliado na construção teórica da área de PLAc. Abordamos as características, desenvolvidas pela literatura, que envolvem os três fatores apresentados na *Figura 1*.

Tendo em vista que os imigrantes forçados deslocados se deparam com várias dificuldades ao chegar na nova sociedade, a principal barreira a ser enfrentada por eles é a língua majoritária do país de acolhida (PEREIRA, 2017). Euzébio et al (2014) afirmam que cursos PLAc devem ser planejados a partir dos interesses que seus aprendizes levam para sala de aula. É por meio da língua que eles serão capazes de interagir com as outras dificuldades em cenários linguísticos e sociais diferentes. Segundo os autores, em seu contexto de ensino de português para imigrantes haitianos em Brasília, o foco principal do curso era voltado para habilidades orais em que priorizavam atividades de interação para o uso da língua em contextos reais de fala. Sendo que alguns aprendizes eram analfabetos em sua própria língua materna, a habilidade escrita não foi trabalhada de imediato, mas em outro momento do curso.

Zambrano (2019) relata sobre as experiências de ensino de português para imigrantes venezuelanos no estado de Roraima. Os cursos oferecidos pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), com professores titulares do curso de Letras da instituição e graduandos do mesmo curso atuando como monitores, eram divididos em dois tipos: um curso voltado para o público imigrante com pouco ou nenhum conhecimento na LP, intitulado Português Conversação; e outro para imigrantes que já falavam português, mas “precisavam aprofundar os conhecimentos relacionados à língua escrita a fim de prestarem vestibular, prova de proficiência ou até mesmo, empregos que exigissem o domínio da escrita” (ZAMBRANO, 2019, p. 26), intitulado Português Produção Textual. Segundo a autora, ter focado o ensino da língua nas necessidades imediatas dos aprendizes (habilidades orais e/ou escritas) foi o diferencial de outros cursos já existentes na universidade, cujo público era moradores de região fronteira, e não se encaixam como imigrantes deslocados forçados.

Diniz e Cruz (2018) discutem a produção de material didático para um grupo específico de migrantes. As autoras entrevistaram os professores voluntários de uma ONG na cidade de Belo Horizonte sobre como utilizavam os materiais já produzidos para o ensino de PLE e PLAc em suas aulas e como os adaptaram seu uso para determinados momentos. Perna e Andrighetti (2019) analisaram unidades de dois MDs utilizados em um curso de PLAc para 30 haitianos na cidade de Porto Alegre. Para ambos os contextos (em 2018 e 2019), as autoras mencionaram

unidades temáticas para atender às demandas e necessidades que os permitiriam participar dos contextos sociais. Soares e Sirianni (2018) ressaltam a perspectiva freiriana sobre educação com a escolha por temáticas relevantes à vivência dos aprendizes, as quais se propõem serem mais significativas para a aprendizagem da língua.

Nesse sentido, observamos que o ensino das habilidades linguísticas e comunicativas está vinculado a diversas temáticas relevantes e contextualizadas para a situação do imigrante. A decisão de focar o planejamento do curso e a elaboração de aulas para as necessidades dos aprendizes permite selecionar os temas que podem abordar tais necessidades, juntamente com o conteúdo linguístico apropriado. Cruz (2017), a partir de um levantamento feito em cursos de PLAc oferecidos pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) da Universidade de Brasília, com aprendizes imigrantes deslocados forçados de várias nacionalidades, aponta tópicos sobre trabalho, cotidiano e diversidade brasileira como alguns dos mais escolhidos pelo público aprendiz. Já Sene (2017) elenca práticas de produção de textos escritos e orais por meio de atividades de elaboração de currículos, de biografias, de e-mails e de portfólios, alinhadas à temática de trabalho, do material didático elaborado para o mesmo grupo de aprendizes de Cruz (2017).

Dessa forma, foi realizada uma proposta de MD específico para imigrantes deslocados forçados. Por meio de uma parceria entre o *Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados* (ACNUR) e o Caritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP), o livro *Pode Entrar: Português brasileiro para refugiados e refugiadas*³⁶, desenvolvido por Oliveira et al (2015) foi o primeiro material didático brasileiro com o propósito de atender as demandas e necessidades desse público. Cada unidade do livro aborda uma temática centrada em questões contextuais de situações de refúgio, como por exemplo: questões de saúde, trabalho, transporte, educação, igualdade de gênero, cidadania, e raciais. Ainda sobre o mesmo material, Sá e Costa (2018) ressaltam que, em relação às habilidades linguístico-discursivas, tanto os itens lexicais quanto a sintaxe são trabalhados de modo contextualizado com os temas em cada unidade, tomando como base os pressupostos da abordagem comunicativa.

Compreendemos que os tópicos gramaticais e a variante formal da língua estrangeira compõem partes fundamentais para a aprendizagem da mesma. No entanto, para que um imigrante deslocado forçado consiga se *adaptar* aos diferentes contextos linguísticos do Brasil, é necessário que cursos de PLAc apresentem não somente a língua formal. Interpretamos o sentido da palavra “adaptar” como o de “ajustar-se”, “moldar-se”, de dentro para fora. O

³⁶ Material disponível de forma gratuita pelo link:

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf

aprendiz precisa conhecer as diferentes formas que a língua portuguesa se apresenta em contextos diversificados (como formais e informais, com suas variantes prestigiadas e não prestigiadas) para definir qual forma é mais adequada para determinada situação comunicativa.

Em relação a um curso de português para imigrantes haitianos, que trabalhavam como serventes de obras e pedreiros na cidade do Rio de Janeiro, Pereira e Costa (2016) argumentam sobre a importância de ensinar quais são as variantes do português brasileiro para seus aprendizes, com a finalidade de que estes possam atingir condições de socialização com brasileiros. A exemplo disso, as autoras comentam sobre um episódio durante suas aulas, o qual um aprendiz relatou que

[...] seus colegas de trabalho brasileiros não entendem quando ele diz “eu irei” e que estes só dizem “eu vou ir”. Outro estudante elencou palavras pelas quais era chamado pelos colegas brasileiros: “boiola”, “bicha velha”, “viado”. Explicamos que essas palavras são impróprias a ambientes formais, além de severamente preconceituosas, que tinham por finalidade ofender a pessoa homossexual (PEREIRA; COSTA, 2016, p. 133).

Concordamos com as autoras quando elas afirmam que os imigrantes, vindos de países menos favorecidos economicamente, precisam aprender a LP para garantir “condições mínimas de sobrevivência”, como uma *ferramenta de inserção social*, como mecanismo de defesa contra discriminações racistas, xenofóbicas e lgbtfóbicas. Essa ideia corrobora o que São Bernardo (2016) descreve como sendo uma função da língua de acolhimento para os imigrantes. Segundo a autora, a língua pode ser usada como um *instrumento de luta e transgressão*, pois, para os imigrantes em situação de vulnerabilidade, ela pode funcionar como

“*instrumento de mediação* entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66, grifos nossos).

Nesse sentido, a fim de compreender o papel do PLAc na *integração* dos aprendizes imigrantes em uma nova sociedade, trazemos alguns sinônimos dessa palavra. Segundo o dicionário de sinônimos, “integrar” pode ser entendida como “incluir; receber” ou “participar; compor”. Consideramos que essas compreensões podem ser divididas em dois grupos de atores em ações distintas: aqueles que recebem (a sociedade de acolhida) e aqueles que participam (os imigrantes forçados deslocados). O grupo dos que recebem os imigrantes precisa incluir estes últimos por meio de legislações que lhes garantem direitos e acesso a serviços públicos. No

segundo conjunto, a participação dos imigrantes na sociedade deve acontecer por meio da aprendizagem de práticas culturais e sociais pertencentes ao país de acolhida, e não somente o conhecimento linguístico da língua majoritária.

Para alguns autores, as práticas sociais e culturais podem estar associadas ao ambiente de trabalho. Enquanto Cruz (2017), Sene (2017) e Zambrano (2019) apontam ações de como conseguir um emprego e de como realizar tarefas em um novo tipo de trabalho, e maneiras de como fazê-las, que diferem das culturas de origem dos aprendizes, Lopez (2016) e Chilante e Silva (2020) discutem a comunicação com colegas de trabalho como forma de socialização e integração dos imigrantes. Ruano e Cursino (2019) também apontam que, práticas de multiletramentos no ensino de PLAc possibilitam “que os alunos adquiram competências linguísticas e, também, saberes sociais para que possam ser e agir no mundo de maneira crítica” (RUANO; CURSINO, 2019, p. 45).

Entendemos, dessa forma, que aspectos linguísticos e não linguísticos e práticas de letramentos são essenciais para a aprendizagem não só da língua portuguesa, mas do saber atuar na nova sociedade a fim de interagir com outras pessoas e alcançar seus variados objetivos. Como pontua Amado (2016), esse público aprendiz imigrante deslocado forçado

[...] tem necessidades próprias e urgentes: arrumar moradia, tirar documentação, conseguir emprego e melhorar as condições de vida, muitas vezes, continuando seus estudos no Brasil. Isso tudo implica, dentre outros saberes, saber fazer compras (ir à feira, ao mercado, à farmácia), saber se locomover pela cidade, saber dizer os sintomas de doenças e mal-estar, e também saber se integrar na sociedade do país que o acolheu (AMADO, 2016, p. 84-85).

Por parte da sociedade de acolhida, a Lei de Imigração brasileira prevê o acesso a documentos e a serviços públicos aos imigrantes deslocados forçados. No entanto, como mencionado anteriormente, não existe a inclusão de ensino de português para essa população (AMADO, 2016; CAMARGO, 2018; COSTA; SILVA, 2018). Nesse sentido, em concordância com São Bernardo (2016, p. 65), o ensino de português para esse público “não é meramente um fim, mas um meio de integração”: cabe aos cursos de PLAc discutir e abordar quais são os direitos que lhes são garantidos por lei.

Para Costa e Taño (2017), o foco das necessidades comunicativas dos imigrantes estão voltadas a várias situações, como, por exemplo: conversas com psicólogos, assistentes sociais e advogados. Lopez (2016), traz a fala de um aprendiz de PLAc o qual demonstrou interesse em aprender a LP para que não “sofresse um tipo de exploração laboral” (LOPEZ, 2016, p. 155)

por parte de empregadores brasileiros que se aproveitam de estrangeiros em condições vulneráveis.

Bottura (2019), por sua vez, enfatiza que questões de gênero devem também ser consideradas por professores ao planejarem cursos de PLAc. De acordo com a autora, mulheres imigrantes ou mulheres refugiadas têm mais dificuldades para acessar seus direitos, uma vez que elas “são mais vulneráveis à miséria, privação, discriminação e abuso físico, sexual e verbal ao viajarem e são mais propensas a serem vítimas de tráfico humano e exploração” (USHER, 2005 apud BOTTURA, 2019, p. 55). Segundo a autora, é necessário conhecer ao máximo os aprendizes de PLAc, pois suas identidades são múltiplas e não podem ser interpretadas como universais.

Ao relacionar questões de subsistência e vulnerabilidade econômica dos aprendizes imigrantes, alguns autores ressaltam que a aprendizagem da LP para esse público é vista como urgente, uma vez que se encontram em situação de imersão (segunda língua). Costa e Taño (2017) e Sá e Costa (2018) apontam que as pressões sociais influenciam o formato que cursos de PLAc devem adotar, em especial à duração destes, pois segundo os autores, o tempo de aprendizagem é menor que cursos tradicionais de língua estrangeira, pela questão de urgência. Lopez (2016), ao apresentar os subsídios para cursos de PLAc, indica a acessibilidade de tais cursos como um fator importante para sua implementação. A gratuidade e a organização da carga horária de acordo com os horários preferíveis dos aprendizes devem ser considerados no planejamento dos cursos.

Consideramos, dessa forma, que parte da *integração* dos aprendizes imigrantes está relacionada às questões de *sobrevivência*, no que diz respeito à defesa pessoal, contra a desrespeitos a direitos, exploração, preconceitos e discriminações que eles podem sofrer. Além disso, eles passam por pressões sociais constantes, as quais se estendem nas instâncias de trabalho, moradia, transporte, alimentação e saúde, o que Lopez (2016) e Zambrano (2019) compreendem como maneiras de *subsistência* ou de *sustento*. Nesse sentido, concordamos com Oliveira e Bulegon (2019) quando afirmam que a escolha de participar de um curso de PLAc por parte dos aprendizes relaciona-se a uma necessidade de sobrevivência no país.

Uma outra questão a ser ponderada nas relações entre *integração* e *sobrevivência* do imigrante deslocado forçado na nova sociedade é a sua *participação social* enquanto cidadão no país de acolhida. Para Costa e Taño (2017, s/p.), a integração acontece por meio da língua, a qual, por sua vez, lhe atribui “autonomia e possibilidade de maior atuação social”. Podemos relacionar a participação e atuação social com o que Grosso (2010) indica, no contexto de

Portugal, como o acesso a direitos e a promoção do cumprimento dos deveres assegurados aos cidadãos.

Para Vailatti e Del Olmo (2018), os aprendizes imigrantes de PLAc precisam sentir que também pertencem ao novo espaço que ocupam após seu deslocamento. Os autores abordam a *intercompreensão* entre as línguas que os aprendizes já conhecem (árabe, francês e inglês, no contexto de ensino dos autores) com a língua portuguesa, como uma maneira de desenvolver a *competência plurilíngue e intercultural* em sala de aula. Além disso, realizaram atividades que buscaram comparar as semelhanças entre a fonética, a morfologia, o léxico e a sintaxe das línguas em questão, servindo como atributos para motivar o processo de aprendizagem da LP.

Sendo assim, os aprendizes perceberam que suas línguas também estão presentes no território brasileiro, o que, de certa forma, pode possibilitar o sentimento de pertencimento à nova sociedade. Ainda segundo Vailatti e Del Olmo (2018), os imigrantes “só estariam efetivamente inseridos na sociedade quando a *visibilidade e legitimidade* desta população garantir também a preservação de sua identidade e humanidade” (VAILATTI; DEL OLMO, 2018, p. 37, grifos nossos). Em outras palavras: por meio do ensino de PLAc é possível promover a autonomia dos aprendizes para participarem socialmente no exercício da cidadania, ocuparem espaços e serem vistos com legitimidade pela sociedade de acolhida.

Em vista disso, muitos autores têm ressaltado a proximidade que o ensino de PLAc tem com a perspectiva de educação de Paulo Freire (EUZÉBIO et al, 2014; SÃO BERNARDO, 2016; SENE, 2017; PEREIRA, 2017; SÁ; COSTA, 2018; SOARES; SIRIANNI, 2018; ZAMBRANO, 2019). Os imigrantes deslocados forçados podem ser comparados com o que Freire denomina *oprimidos*, segundo Pereira (2017), uma vez que encontram-se em um contexto de opressão social. Segundo a autora, os imigrantes buscam na aprendizagem da língua a liberdade de agir socialmente. Como apresentado anteriormente, são muitas as dificuldades enfrentadas por esse público para ter acesso ao ensino da LP, aos direitos a serviços e segurança contra ataques discriminatórios (ou mesmo violentos).

Nesse sentido, concordamos que uma educação pela autonomia e emancipação dos aprendizes de PLAc, para que consigam se *adaptar, integrar e sobreviver*, enquadra-se na educação freiriana. De acordo com Sá e Costa (2018), a Pedagogia Crítica e o Letramento Crítico têm como objetivo possibilitar que os aprendizes assumam atitudes responsivas e criem suas próprias histórias, tendo assim suas vozes escutadas no processo de ensino e aprendizagem (SÃO BERNARDO, 2016). Nas palavras de Paulo Freire (1996),

[...] O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar* (FREIRE, 1996, p. 30, grifos no original).

Tanto professores quanto aprendizes são sujeitos da História e ambos são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Tanto professores como aprendizes³⁷ são propensos a transformações sociais e podem, juntos, construir e reconstruir criticamente o conhecimento (FREIRE, 1987). O ensino de PLAc, portanto, aproxima-se da educação freiriana no sentido que é a partir das necessidades e demandas dos aprendizes que professores e organizadores devem planejar um curso, levando em consideração o contexto de migração forçada e as condições vulneráveis em que os imigrantes estão expostos.

A partir do que foi discutido, apresentamos a seguir um quadro com as características discutidas nesta subseção que são importantes para o planejamento e elaboração de cursos de PLAc. Ressaltamos que retomamos este quadro no *Capítulo 3* para usá-lo como base para as análises desta pesquisa.

CARACTERÍSTICAS PLAc
Perfil dos aprendizes: país de origem; idade; gênero; escolaridade; situação legal no Brasil
Migração forçada: contexto de imersão; fatores emocionais, psicossociais do aprendiz (dimensão afetiva).
Formato do curso: análise do contexto de imersão e necessidades básicas dos aprendizes; curta duração; gratuidade.
Desenho do conteúdo programático: estruturas gramaticais, habilidades linguísticas e temáticas requisitadas pelo contexto em que o aprendiz se encontra; práticas sociais/culturais de letramento; cidadania; promoção de autonomia e defesa pessoal.

Quadro 1: características do ensino de português língua de acolhimento (elaboração própria).

Tendo apresentado um panorama do ensino de línguas em contextos de imigração forçada no mundo e o histórico do PLAc em Portugal e no Brasil e suas características que diferenciam esse ensino do de LE, iniciamos no próximo item as discussões acerca do ensino de línguas para fins específicos.

³⁷ Para Freire, educandos e educados.

1.4 Ensino de Língua para Fins Específicos

Esta seção está dividida em três subseções para melhor descrever o ensino de línguas para fins específicos. A primeira apresenta um histórico com as possíveis origens de tal ensino. Na segunda, discutimos como o ensino foi aplicado no Brasil. Por fim, na última subseção, expomos as características de tal ensino.

1.4.1 Histórico do ELFE

O Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), para muitos, é comumente visto como uma modalidade nova no âmbito da área de ensino e aprendizagem de línguas (LIMA E SILVA, 2017), e vários autores apontam para possíveis origens de tal ensino. Apresentamos, portanto, nesta seção, uma trajetória histórica sobre o ELFE. Passamos pelas civilizações da Antiguidade; por sua evolução e desenvolvimento durante os séculos XVI até o XX; até chegarmos nos dias de hoje, confirmando seu *status* como área de pesquisa e formação de profissionais. Destacamos também como em alguns casos, tal modalidade de ensino de línguas está vinculada aos movimentos migratórios discutidos anteriormente.

Durante a época das grandes civilizações da Antiguidade, no Império Romano e na Antiga Grécia, alunos aprendiam línguas para diversos fins. Segundo Miranda e Arman (2020), a aprendizagem de línguas de outros povos auxiliava nas transações comerciais. Vian Jr. (1999) e Leduc (2014) apontam que uma das finalidades era “estabelecer relações entre povos conquistadores e os conquistados” (LEDUC, 2014, p. 15). Já Lima e Silva (2017), ao retomar Dudley-Evans & St. John (1998), indica que os romanos aprendiam grego para fins acadêmicos. Em uma breve análise, podemos considerar a expansão do domínio dessas civilizações por conta desses três fatores: o *comércio*, a *conquista* e o *conhecimento*, os quais compreendemos como *fatores externos* à aprendizagem de línguas.

Podemos tomar como exemplo, a nosso ver, a famosa biblioteca de Alexandria. A cidade, com o mesmo nome da biblioteca e de seu fundador, Alexandre o Grande, imperador da Macedônia, localizava-se em um ponto estratégico para a navegação marítima da época, e foi projetada “para ser o centro mundial do comércio, da cultura e do conhecimento” (SAGAN, 2017, p. 43). Vários povos de diferentes culturas e línguas convivem nessa região, o que torna a aprendizagem de línguas essencial para entender e compreender uns aos outros. Segundo Sagan (2017), os organizadores da biblioteca de Alexandria

[...] passavam um pente-fino em todas as culturas e línguas do mundo. Enviavam agentes ao estrangeiro com a missão de comprar bibliotecas. Navios comerciais atracados em Alexandria eram revistados pela polícia - não à procura de contrabando, mas de livros. Os rolos eram levados por empréstimos, copiados e depois devolvidos a seus donos. (SAGAN, 2017, p. 45).

Lembramos que esta é apenas nossa suposição de como a aprendizagem de línguas para fins específicos possa ter surgido na Antiguidade, baseando-nos em que Dudley-Evans & St. John (1998 apud LEDUC, 2014; LIMA E SILVA, 2017) e Vian Jr. (1999) apontaram. Entendemos que a busca pelo conhecimento, a qual Alexandre o Grande tanto estimulava, era uma estratégia para expandir seu Império, e assim dominar as redes de transações comerciais daquela época e região. Dessa forma, interpretamos que os três fatores citados anteriormente (comércio, conhecimento e conquista), relacionados às finalidades de aprendizagem de línguas para fins específicos, são recorrentes ao longo da História.

Séculos mais tarde, é possível encontrar indícios de publicações especializadas em transações comerciais. Vian Jr. (1999) destaca um manual de inglês para negócios (datado de 1415), o qual era destinado a mercadores de lã e produtos agrícolas. Tal manual apresentava diálogos “longe de parecerem reais, mas apresentavam uma quantidade significativa de palavras técnicas associadas à indústria de lã.” (VIAN JR., 1999, p. 439). Outra publicação (datada por volta de 1480, na Inglaterra) que o autor traz é voltada para as necessidades de negociantes que viajavam, os quais precisavam utilizar a língua inglesa para realizar transações para além da Inglaterra.

Durante o século XVI, com a expansão marítima de impérios europeus, podemos citar alguns exemplos de ELFE nas colônias dos mesmos impérios. Segundo Strevens (apud LEDUC, 2014), as línguas dos nativos indígenas eram aprendidas pelos colonizadores com o intuito de catequizar essa população. Para Rocha (2019), os padres jesuítas no Brasil colônia ensinavam a língua portuguesa e aprendiam as línguas nativas, seguindo “uma ideologia religiosa de cunho eclesiástico” (ROCHA, 2019, p. 103). Mesmo não estando explícito o propósito desse ensino e aprendizagem de línguas nessa época, Vian Jr. (1999) afirma que estabelecer uma relação de dominado e dominante entre colônia e colonizador já é uma finalidade específica do ensino.

Howatt (1984) aponta para publicações de livros de ensino de inglês para negócios para o público de refugiados protestantes na Inglaterra, vindos da França e da Espanha em sua maioria, ainda no século XVI. Como a maioria desses imigrantes eram trabalhadores manuais

(como artesãos, ferreiros e tintureiros), os conteúdos apresentados tratavam um pouco sobre transações comerciais, aspectos da vida comercial e conversas do dia a dia. O que nos chamou atenção para essas conversas do dia a dia, segundo o que o autor apresenta, é o fato de serem habilidades sociais para que aquele público imigrante pudesse enfrentar hostilidades da população inglesa (uma vez que as relações da Inglaterra com França e Espanha naquela época não eram amigáveis). De acordo com Howatt (1984, p. 14), “(...) conhecimento do inglês do dia a dia era uma proteção contra o medo irracional”³⁸. Dessa maneira, o ensino de línguas para fins específicos ganha uma nova perspectiva: a necessidade de *interação social*.

Outras publicações são encontradas, advindas dessa época, cujos propósitos estavam voltados aos interesses sociais das pessoas. Ainda segundo Howatt (1984), John Florio foi um professor particular da aristocracia inglesa que ensinava língua italiana (sua segunda língua) de acordo com os interesses de seus aprendizes, como temas artísticos e diálogos para conversas em situações turísticas (por exemplo: encontrar acomodações e pedir direções). A *interação social*, nesse contexto, pode ser considerada como um fator *interno*, o qual influencia o ensino e a aprendizagem de línguas por meio dos desejos individuais dos aprendizes. Notamos, dessa forma, que a *interação social* pode ser composta tanto por motivos *externos* (necessidade de sobrevivência dos refugiados mencionados) quanto *internos* (como os desejos e interesses da aristocracia da época).

Todavia, foi durante o século XX que o ELFE passou a ser aplicado como ensino formal. Segundo vários autores, durante e pós Segunda Guerra Mundial originou-se uma grande demanda por cursos de línguas para fins específicos, em especial voltados para língua inglesa (HUTCHINSON; WATERS, 1987; TERENCEZI, 2014; LEDUC, 2014; LIMA E SILVA, 2017; HYPPOLITO, 2017). Diversas razões proporcionaram o desenvolvimento dessa área nesse período, mas iremos destacar aqueles direcionados, primeiramente, aos fatores *conhecimento e conquista*.

Antes de continuarmos a discussão sobre o ELFE, gostaríamos de fazer uma breve observação. Em nenhum momento queremos enfatizar que *aprender em momentos de crise seja* algo positivo. Compreendemos que, muitas descobertas foram feitas na área científica durante as guerras ao longo da História, e que hoje utilizamos as tecnologias criadas anteriormente para novos propósitos. Não compactuamos, no entanto, com a ideia de que conflitos ou adversidades sejam benéficos ou educativos para a humanidade, por mais que eles tenham auxiliado na nossa evolução. Reconhecemos que fatos históricos aconteceram, que muitas vidas foram perdidas a

³⁸ No original: “a knowledge of everyday English was some protection against mindless scare-mongering” (HOWATT, 1984, p.14)

custo disso, e que não temos controle para mudar nada do passado: o que devemos fazer, a nosso ver, é buscar maneiras de transformar o presente para este que possa se tornar um futuro mais democrático e menos conturbado para todos. Tendo esclarecido esse ponto de vista, continuamos com a discussão sobre ELFE.

Os tempos de guerra são marcados pelas muitas perdas e destruição, mas ao mesmo tempo com desenvolvimento e avanço. É comum durante momentos de crises que o ser humano busque no conhecimento por meio da ciência, maneiras de se *adaptar* e *sobreviver*, mas também dominar. Máquinas, aeronaves, tratamentos médicos, radares, e componentes químicos, dentre outros avanços tecnológicos, foram desenvolvidos e produzidos durante o início do século XX. No entanto, progressos na área de ensino de línguas também ocorreram por conta dos grandes eventos bélicos.

De acordo com Leffa (2016), foi durante a Segunda Guerra Mundial que a Abordagem Audiolingual (AAL) surgiu. A maior preocupação do exército americano era ter contato com falantes fluentes em várias línguas estrangeiras, fosse para preparar espiões ou compreender a comunicação de seus adversários de guerra em variados contextos (uma vez que os soldados se deslocavam para vários países durante as campanhas. Para o autor,

[...] A solução foi produzir esses *falantes* da maneira mais rápida possível. Para isso nenhum esforço foi poupado: linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses (LEFFA, 2016, p. 29, grifos nossos).

A palavra “falantes” foi destacada da citação para discutirmos uma questão essencial do ELFE: foco em habilidades linguísticas específicas. Como a necessidade do exército americano era dispor de pessoas capazes de se comunicar e compreender uma LE falada, a AAL foi desenvolvida com o intuito de atender tal demanda, estabelecendo ênfase na habilidade oral da língua. Apesar de não estar relacionada diretamente com o ELFE, vários autores apontam esse contexto como um ponto de fortalecimento da área de fins específicos.

Após o fim da Segunda Guerra, o continente europeu encontrava-se na necessidade de reconstrução da infraestrutura dos países afetados. Por meio do Plano Marshall³⁹, os Estados Unidos oferecem auxílio financeiro e técnico com o objetivo de reerguer os países (PADILHA; ORTIZ, 2012). Dessa forma, a migração intra-europeia ocorreu, levando trabalhadores convidados do sul da Europa e do norte da África para servirem de mão de obra nessa

³⁹ Programa de assistência oferecido pelos Estados Unidos para a recuperação dos países da Europa Ocidental. (SIMON, 2010).

reconstrução. Para capacitar profissionalmente e auxiliar a comunicação entre os imigrantes de várias nacionalidades, o idioma inglês foi ensinado e utilizado nesse contexto (LIMA E SILVA, 2017; HYPPOLITO, 2017). Segundo Babo (1999), os fluxos migratórios entre os anos de 1960 e de 1970 fizeram com que o Conselho da Europa se interessasse pelo ensino de diversas línguas (não somente a inglesa) para o público adulto imigrante, que “revelariam motivações fortes e necessidades concretas ao exercício de uma profissão e/ou de estadias prolongadas num país estrangeiro” (BABO, 1999, p. 242). Deparamo-nos novamente com um público migrante que *precisava* aprender uma língua estrangeira por questões de trabalho e sobrevivência em um outro país.

O período pós Segunda Guerra é identificado como marco inicial do ensino *formal* de línguas para fins específicos. Por conta do fortalecimento dos Estados Unidos como potência mundial, nas áreas econômica, tecnológica e científica (HUTCHINSON; WATERS, 1987; CUNHA, 2004; VASCONCELLOS; KOERICH, 2000; TERENCEZI, 2014; LIMA E SILVA, 2017) houve maior procura de cursos de inglês para fins específicos. O status da Língua Inglesa (LI) como língua franca na comunidade científica e de negócios (LEDUC, 2014; VIEIRA; ARANHA, 2015) proporcionou a extensão da divulgação acadêmica (publicações científicas) e da produção de materiais didáticos destinados a cursos mais específicos de inglês.

Outro momento histórico que impulsionou o ensino de inglês no início da década de 1970 foi a primeira crise do petróleo (HUTCHINSON; WATERS, 1987; HYPPOLITO, 2017; LIMA E SILVA, 2017). As maiores reservas de petróleo concentram-se em países do Oriente Médio, e os maiores consumidores da época eram os Estados Unidos e a Europa. Nesse período, por conta da instabilidade política da região, os países exportadores deste produto embargaram a distribuição para o ocidente. O preço do barril subiu de aproximadamente U\$3 para U\$12⁴⁰. A LI já era considerada a língua franca para o comércio, a ciência e às relações internacionais, e dessa forma, foi essencial para as negociações entre os países, e a demanda para cursos de Inglês para Fins Específicos (IFE) também aumentou. Segundo Hutchinson e Waters (1987), a língua inglesa

[...] tornou-se um grande negócio e pressões comerciais começaram a exercer influência. Restrições de *tempo e dinheiro* criaram uma necessidade de cursos de baixo custo com *objetivos claramente definidos*. O efeito geral de todo esse desenvolvimento foi exercer pressão na área de ensino de línguas para

⁴⁰ Fonte: https://www1.folha.uol.com.br/foha/dinheiro/petroleo_choque1.shtml.

entregar os bens exigidos (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 7, grifos nossos)⁴¹.

Compreendemos pela citação dos autores, que o ensino de línguas para fins específicos passou por uma transformação por conta de fatores econômicos e políticos. Para atingir os objetivos de aprendizagem (negociações internacionais), com *urgência*, os cursos de IFE precisavam ser curtos e estabelecer as necessidades de maneira mais eficaz. Além disso, ainda segundo os autores, o avanço da área foi possível por três motivos: a) o aumento da demanda de cursos de inglês; b) os desenvolvimentos na área de Linguística; e c) os desenvolvimentos na área de Psicologia Educacional (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

O primeiro motivo, a grande procura por cursos de inglês com propósitos específicos, é resultado de toda a transformação que a língua inglesa passou nesse período pós-guerra. A terceira onda da globalização (ROBERTSON apud KUMARAVADIVELU, 2006), liderada pela potência econômica da época (Estados Unidos), propiciou a expansão científica e tecnológica nunca antes vista: a necessidade de comunicação entre as nações, por meio de uma língua internacional, para tratar de negociações entre esses dois campos, proporcionou essa demanda por cursos de língua inglesa para fins específicos (RIBEIRO, 2020)

O segundo motivo, o avanço nos estudos linguísticos, tornou possível que os interesses daqueles que buscavam cursos de IFE fossem atendidos. Segundo Ribeiro (2020), os cursos de longa duração, que seguiam um currículo comum e que focavam na variante considerada correta da língua não eram vantajosos para os aprendizes. Novos estudos na área da Linguística reconheceram as variações que a língua falada e escrita sofria em diferentes contextos (formais e informais). Dessa forma, “seria possível determinar as características de situações específicas e depois tornar essas características a base do curso desses aprendizes”⁴² (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 7), o que corresponde ao último motivo.

O desenvolvimento de estudos na área da Psicologia Educacional contribuiu para estabelecer o papel central do aprendiz em sua própria aprendizagem. Reconhecer que cada pessoa possui necessidades e interesses diferentes, pode influenciar nas motivações e eficácia no processo de ensino e aprendizagem para determinadas finalidades, como a escolha de textos científicos especializados na área do aprendiz (BEDIN, 2017), por exemplo.

⁴¹ No original: “(...) became big business and commercial pressures began to exert an influence. Time and money constraints created a need for cost-effective courses with clearly defined goals. The general effect of all this development was to exert pressure on the language teaching profession to deliver the required goods” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 7).

⁴² No original: “it should be possible to determine the features of specific situations and then make these features the basis of the learners’ course” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 7).

Diante do histórico apresentado e possíveis origens do ELFE, pudemos compreender que, em vários momentos da História, as necessidades e os interesses das pessoas em aprender uma LE estão relacionados a quatro fatores, os quais estão representados na figura a seguir:

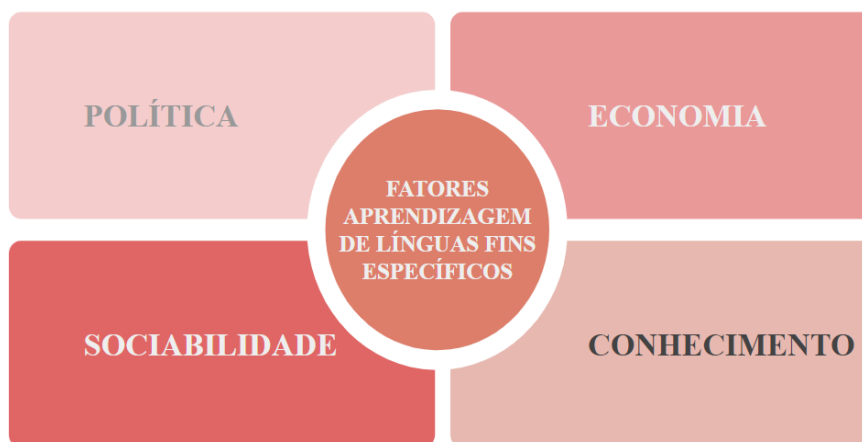


Figura 2: fatores motivadores para aprendizagem de línguas para fins específicos (elaboração própria).

O primeiro fator apontado na *Figura 2* diz respeito à política. Nele, relacionamos as histórias de conquistadores e colonizadores que buscavam ter controle sobre outros povos. O segundo fator, economia, relaciona-se com as transações comerciais que pessoas, nações e povos realizavam entre si. Em seguida, temos o conhecimento: associamos tal fator com a divulgação e o acesso a produções científicas e tecnológicas feitas pelos séculos. Por último, a sociabilidade, em que destacamos a interação entre pessoas de diferentes nacionalidades em um mesmo local, a sobrevivência em um país estrangeiro e, por fim, interesses pessoais sobre uma LE. Ressaltamos que razões externas e internas aos aprendizes surgem decorrentes desses quatro fatores, justificando as motivações para se aprender uma LE.

Observamos, também, que em diversos momentos, os movimentos migratórios estavam envolvidos nos contextos de ensino de ELFE. Julgamos que os mesmos fatores que provocam as imigrações (razões externas) foram os mesmos que motivaram a busca pela aprendizagem de línguas. Evidentemente, não são os únicos que provocam os fluxos migratórios, mas nosso objetivo era destacar estes quatro índices.

Tendo apresentado o histórico do ELFE, na próxima subseção, discutimos como tal ensino foi implementado no Brasil.

1.4.2 Desenvolvimento do ELFE no Brasil

No contexto brasileiro, o ELFE tem início marcado pela implementação de um projeto de domínio nacional voltado ao ensino de língua inglesa para fins específicos. De acordo com Ramos (2008), foi a partir da demanda de cursos de inglês especializados, em diversas áreas, pelos departamentos de ciências de universidades brasileiras, e do interesse de professores universitários de inglês (naquele momento, eram alunos de pós-graduação da PUC-SP) de aprender sobre a área de ELFE, pois se sentiam despreparados para ministrar tais cursos. Dessa forma, no final dos anos de 1970, o *Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental*⁴³ em *Universidades Brasileiras*, coordenado pela Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, foi implantado, contando com apoio da Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Britânico.

O Projeto, também chamado de “Projeto *ESP*” ou “*Brazilian ESP Project*”⁴⁴, foi executado em duas etapas. No primeiro período, de 1978 a 1980, vinte universidades federais foram visitadas com o intuito de identificar os recursos e levantar as necessidades para a aplicação de cursos de IFE, buscando atender o que cada instituição requisitava (RAMOS, 2008; TERENCEZI, 2014; PAIXÃO-MATTOS, 2018). A segunda etapa (de 1980 a 1985) foi marcada pela chegada de três especialistas britânicos⁴⁵, enviados pelo Conselho Britânico, os quais foram encarregados de auxiliar na capacitação docente, nas pesquisas e na produção de materiais didáticos. Foram também realizados seminários, congressos, *workshops*, criação de centros de pesquisa e periódicos na área, a princípio, de IFE.

Por meio do levantamento de necessidades, aplicado na primeira etapa do Projeto, constatou-se que os interesses dos estudantes das universidades estavam relacionados à leitura de textos específicos nas áreas das ciências exatas, biológicas e tecnológicas. Dessa forma, a capacitação dos professores foi elaborada para trabalhar a habilidade de compreensão escrita de textos acadêmicos. Essa metodologia expandiu-se para além das universidades, tornando-se um dos modelos de ensino utilizados em outras instituições, como menciona Terenzi (2014). Segundo a autora, o ensino destinado para a leitura de materiais autênticos e para a gramática por meio dos textos ainda é utilizado em universidades, escolas técnicas, cursos preparatórios

⁴³Para a presente pesquisa, optamos em usar o nome língua para fins específicos e não instrumental, para desvincular da relação reducionista que o termo “instrumental” pode trazer à língua (BOMFIM, 2006) e para desassociá-lo do ensino de leitura (GUIMARÃES, 2014).

⁴⁴ *ESP* é a sigla para *English for Specific Purposes* (inglês para fins específicos). Optamos por utilizar nesta pesquisa a versão traduzida, ou seja, IFE. Para referirmo-nos ao programa em questão, usamos somente o termo “Projeto”.

⁴⁵ A saber, Anthony F. Deyes, John L. Holmes e Michael R. Scott.

para vestibular ou exames de pós-graduação, para concursos públicos e escolas de ensino regular.

Pelo fato do Projeto, inicialmente, ter seu foco no desenvolvimento da compreensão escrita da LI, várias compreensões imprecisas sobre tal ensino foram geradas. Segundo Ramos (2008), por muitos anos o IFE foi relacionado como um ensino voltado apenas para a habilidade de leitura e para o que chamavam de “technical English” (inglês técnico). Contudo, tal mito pode ser desconstruído ao revisitarmos o momento que as necessidades do Projeto foram levantadas em primeiro lugar. Se nas décadas de 70 e 80, o Projeto buscou as necessidades de alunos das áreas de ciências em universidades brasileiras e teve como resultado a leitura como o principal foco, não podemos afirmar com certeza se tais necessidades são as mesmas após quase cinquenta anos. Relembramos como o mundo passou por diversas mudanças e, dessa maneira, transformando os interesses e as necessidades das pessoas para se aprender uma LE, e como bem pontua Paixão-Mattos (2018, p. 59), “(...) a língua, como um sistema vivo e dinâmico, acompanha as mudanças advindas com o tempo, faz-nos repensar na necessidade de adequar o ELFE a essas mudanças”.

Sendo o Brasil um país emergente, o fortalecimento da área educacional seria um fator imprescindível para seu desenvolvimento enquanto nação. Destacamos, assim, que a necessidade inicial de aprendizagem de LI, levantada pelo Projeto, relaciona-se com o fator *conhecimento*, apresentado na *Figura 1*, ou seja, ensino de línguas para fins acadêmicos. O acesso à educação e a formação de profissionais preparados para seus cargos pôde contribuir para elevar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) brasileiro nos últimos trinta anos⁴⁶, trazendo melhorias nos setores da Saúde, da Educação e da Economia, e garantindo ao país lugar de destaque no cenário mundial no século XXI. Segundo Lopes (apud RAMOS; MARCHESAN, 2013, p. 27), a “progressão da visibilidade internacional do Brasil”, as crises financeiras do século XXI entre países europeus e os Estados Unidos (SANDES; FERRERO; MONTEIRO-PLANTIN, 2019) e a globalização geraram o aumento da demanda e interesse em aprender outras línguas estrangeiras com propósitos específicos, não somente a LI.

Segundo Ribeiro (2020), por volta do início da década de 1990, o Projeto passou a ser denominado Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais. Por conta da procura de cursos em outras línguas, foram incluídas mais quatro no âmbito do Programa, a saber: o Português, o Espanhol, o Francês e o Alemão. Apresentamos, no quadro a seguir, alguns exemplos de pesquisas sobre o ensino dessas Línguas para Fins Específicos (LFE) no

⁴⁶ De 1990, quando o índice foi criado, até 2019, o Brasil passou de 0,613 para 0,75 segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Para mais informações, acessar: <https://www.br.undp.org/>.

Brasil. Decidimos selecionar algumas pesquisas apenas, como ilustração, uma vez que não é nosso objetivo de pesquisa realizar um levantamento bibliográfico desse tema. Ressaltamos, no entanto, que estas não são as únicas publicações.

LÍNGUA	AUTORES	CONTEXTO DE ENSINO
Alemão	Freitas, Cursino (2021)	Enfermeiros brasileiros que aprendem a língua alemã para fins profissionais, em hospitais na Alemanha.
	Stanke (2011)	Curso de alemão para leitura para alunos de graduação e pós-graduação de diversas áreas em uma universidade brasileira.
Espanhol	Bedin (2017)	Formação de professores que lecionam a língua espanhola no ensino superior tecnológico, em cursos de Eventos e Gestão de Recursos Humanos, Turismo e Secretariado.
	Gastaldi (2017)	Estudo que busca identificar as principais motivações, interesses e necessidades de um amplo público alvo.
Francês	Bessa (2019)	Ensino de terminologias em francês para alunos brasileiros do curso de Bacharelado em Gastronomia.
	Odorissio, Rozenfeld (2015)	Ensino de leitura de textos acadêmicos em língua francesa para alunos de graduação de um curso de Letras.
Italiano	Queiroz (2019)	Curso de italiano para fins profissionais para cantores líricos no Estado do Amazonas.
	Gullo, Flaeshen (2006)	Curso de italiano para fins acadêmicos para alunos das áreas de Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil em uma universidade brasileira.
PLE ⁴⁷	Lima e Silva (2017)	Ensino de Português para médicos cubanos que atuaram no Programa Mais Médicos do governo Brasileiro.
	Leduc (2014)	Pesquisa na qual analisa cursos online de Português para Negócios.

Quadro 2: pesquisas em línguas para fins específicos (elaboração própria).

Apesar dos variados contextos e da demanda pelo ensino de línguas para fins específicos, após o fim do Programa Nacional em 1990, a formação de professores para essa área tem passado por muitos desafios. Ochiucci (2017), ao citar Ramos (2009), refere-se a tais desafios como a multiplicidade de contextos de ensino que podem surgir, a demanda por criação de materiais didáticos para atender as necessidades de cada contexto, e também a

⁴⁷ Existe também a área de Português como Língua Materna para fins específicos, mas como nossa pesquisa visa a língua estrangeira, optamos por não incluir produções nessa área.

possibilidade do ensino a distância. Compreendemos que esses obstáculos poderiam ser amenizados por uma formação de professor em pré-serviço fortalecida em ELFE.

Segundo Ribeiro (2020, p. 59), “tanto a prática como a literatura (...) mostram que o campo [de ELFE] já avançou; no entanto, ainda carece de cursos em serviço, e mesmo pré-serviço, dedicados a essa formação”. Vários autores apontam como cursos de Licenciaturas, voltados para a formação de professores de línguas estrangeiras não apresentam em seus currículos reflexões acerca do ELFE (VIAN JR., 2015; CRISTÓVÃO; BEATO-CANATO, 2016; BEDIN, 2017; OCHIUCI, 2017; PAIXÃO-MATTOS, 2018; RIBEIRO, 2020), as quais passam ser abordadas em congressos e seminários⁴⁸ em todo Brasil.

Essa discussão sobre a escassez de formação de profissionais (após o fim do Projeto) capazes de trabalhar com o ELFE tem rendido debates até os dias atuais. Vian Jr (2015) afirma que professores de línguas para fins gerais tornam-se professores de IFE ao se depararem com situações em que são requisitados para ensinar línguas para um propósito específico, tendo que buscar, sozinhos, maneiras de elaborar as aulas e preparar um curso para atender tal demanda. Paixão-Mattos (2018) traz a fala de Eres Fernández e Almeida Filho na conferência de abertura do IV Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica (CBTecLE) em 2018, na qual os palestrantes reiteram a afirmação de Vian Jr (2015), ao dizerem que: a formação de professores de LE “existe para o ensino de línguas para fins gerais. Não existe, nas licenciaturas do país, formação em ELFE, o que gera uma lacuna muito grande na formação de professores” (FERNÁNDEZ; ALMEIDA FILHO apud PAIXÃO-MATTOS, 2018, p. 37).

É a partir do reconhecimento de ambientes de ensino diversificados que o professor de IFE pode refletir sobre sua prática, que tende a ser uma situação diferente a cada nova experiência. Kaneko-Marques (2011), ao discutir a prática de ensino na formação inicial de professores, apresentando as Diretrizes Curriculares Nacionais, aponta que

[...] é primordial que a *diversidade dos contextos educacionais* seja reconhecida pelos professores ainda em *processo inicial de formação*, para que eles compreendam, por meio da reflexão, que contextos distintos têm suas *racionalidades institucionais, metodológicas, socioculturais e individuais*. (KANEKO-MARQUES, 2011, p. 513, grifos nossos).

⁴⁸ Um dos congressos brasileiros mais importantes é o Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos - LinFe cujo objetivo é a divulgação e troca de experiências docentes e pesquisas. A última versão do evento ocorreu em novembro de 2021. Para mais informações, acessar link: <https://biblioteca.furg.br/pt/?view=article&id=965&catid=2>.

Considerando que para a formação de professores no Ensino Básico é esperado que estes estejam preparados para uma diversidade de contextos educacionais e busquem refletir como agir em cada um, de acordo com suas especificidades, questionamos por que discussões sobre o ELFE não poderiam ser abordadas nos cursos de licenciatura. Além de ser constatado que professores de línguas não trabalham somente em escolas regulares e de idiomas, os pressupostos das Diretrizes correlacionam-se com o próprio ensino de LFE.

Percebemos, portanto, que a história do ensino de línguas para fins específicos no Brasil se repete, assim como constata Paixão-Mattos (2018). Professores formados e recém formados sentem-se inseguros quanto a sua prática, ao se depararem com contextos profissionais e/ou acadêmicos de ensino de línguas para fins não gerais. No entanto, diferentemente de 1970, já contamos com bases teóricas e investigações sendo realizadas em universidades e outros cenários para esse ensino. Indagamos, novamente, qual a mudança necessária para inserir o ELFE como metodologia relevante para os cursos de licenciaturas de Letras no Brasil? No entanto, essa pergunta não nos cabe responder nesta pesquisa, mas entendemos ser de suma importância continuar as discussões acerca do assunto.

Após apresentarmos o percurso histórico do ELFE no contexto brasileiro, na próxima subseção, tratamos das características pontuais de tal ensino.

1.4.3 Características ELFE

Antes de iniciarmos nossas discussões acerca das características de ELFE, consideramos importante destacar que, desde sua origem formal na década de 1970 (LIMA E SILVA, 2017), tal ensino tem sido constantemente revisado pela literatura da área. Dessa forma, muitos autores apresentam suas próprias visões sobre o ELFE, os quais buscam contemplar os progressos que pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras têm feito e contribuído para esse contexto. Abordamos, portanto, as características descritas pelos autores e, ao final desta subseção, buscamos resumi-las em um quadro para melhor visualização.

Entendemos que as características do ELFE são os principais fatores que moldam um curso desse ensino, ou seja, pertencem ao *planejamento de curso*⁴⁹, ou, como Almeida Filho (2016, p. 13) sugere, um “planejar élfico”. Apresentamos, nesta subseção, as etapas, em sequência, que envolvem o planejamento de cursos de ELFE.

A primeira etapa a ser considerada está na identificação das necessidades e dos objetivos dos aprendizes. A principal diferença entre o ensino de língua estrangeira para fins

⁴⁹ Em inglês, *course design*.

gerais e o para fins específicos é o fato dos aprendizes deste último terem consciência de suas necessidades, como apontam Hutchinson e Waters (1987). Sendo elas os pontos iniciais para a seleção dos conteúdos dos cursos (JORDAN, 1997; FLOWERDEW; PEACOCK, 2001; RICHARDS, 2001; RAMOS, 2008; HUTCHINSON; WATERS, 1987; LEDUC, 2014; GUIMARÃES, 2014), é fundamental realizar um levantamento dessas necessidades e buscar outras informações importantes do público-alvo que possam auxiliar o professor na elaboração das aulas. Segundo Boshier e Smalkoski (2001), esse levantamento deve ser traduzido em objetivos de curso apropriados aos aprendizes.

Para decifrar esses objetivos, é preciso seguir um processo de *análise de necessidades* (AN). Vian Jr (2008) ao citar Munby (1978) comenta que as necessidades linguísticas de um grupo de aprendizes podem ser identificadas por variáveis linguísticas e não linguísticas. De acordo com Jordan (1997), a coleta de informações sobre os aprendizes podem surgir de variadas fontes e coletadas por diferentes instrumentos. Johns e Dudley-Evans (1991) destacam que, mesmo com a evolução dos instrumentos para o levantamento dessas informações, o processo de AN é complexo e pode gerar problemas para organizar e definir as necessidades e os objetivos específicos dos aprendizes. Em algumas situações, pode ser difícil prever possíveis novas necessidades, pois nem sempre o grupo de aprendizes converge com as necessidades homogêneas (CUNNINGSWORTH apud TEREZI, 2014).

Nesse sentido, Terenzi (2014) argumenta que

[...] a análise de necessidades não pode significar análise *das* necessidades, mas se refere à análise *para estabelecer* as necessidades, isto é, compreender o que, como e o porquê alguém precisa aprender (TERENZI, 2014, p. 47, grifos no original).

Dessa forma, Hutchinson e Waters (1987) propõem que o termo necessidades podia ser estendido. A fim de facilitar a análise e identificação das informações obtidas, os autores descrevem que o termo guarda-chuva “necessidades alvo”⁵⁰ envolve três tipos delas, a saber: necessidades, lacunas e desejos⁵¹. No quadro a seguir, reproduzimos o sentido para cada uma delas:

⁵⁰ *Target needs* (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

⁵¹ *Necessities, wants e lacks* (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

NECESSIDADES ALVO		
Necessidades	Lacunas	Desejos
Advém da situação-alvo dos aprendizes; aquilo que eles TEM que saber para atuar efetivamente nas situações-alvo (fatores externos).	O professor de LFE deve reconhecer o que o aprendiz já sabe da LE e o que “falta” para ele alcançar a proficiência na língua ou atingir as necessidades.	Motivações pessoais dos aprendizes, o que gostariam de aprender que não está relacionado à situação-alvo (fatores internos).

Quadro 3: necessidades alvo (elaboração própria, baseado em Hutchinson e Waters, 1987).

São várias as ferramentas e técnicas que buscam levantar as informações necessárias para realizar a AN dos aprendizes. Na literatura atual, Serafini, Lake e Long (2015), apresentam estudos que aplicaram diversos procedimentos, como por exemplo: questionários e entrevistas com os aprendizes, professores e outros participantes envolvidos no contexto de ensino; observações de situações-alvo (SA); análise documental; amostras de língua de áudios gravados do contexto analisado; e demandas exigidas por financiadores⁵² do curso. Segundo os autores, a “aplicação consistente de técnicas relevantes, adaptadas ao contexto do local, pode aprimorar a confiabilidade e a validade da prática de AN”⁵³ (SERAFINI et. al. 2015, p. 11). Os autores ainda salientam que é preferível utilizar-se mais de um instrumento ou técnica a fim de obter a maior quantidade de dados confiáveis.

Nesse sentido, Vian Jr (2008) aponta para algumas questões relevantes para a organização e elaboração dos instrumentos de levantamento de necessidades, as quais podem contribuir para uma melhor análise e identificação dos objetivos de aprendizagem. O quadro a seguir apresenta essas perguntas:

	Modelo para análise da situação-alvo	Modelo para análise das necessidades de aprendizagem
POR QUE	Por que a língua é necessária?	Por que os aprendizes fazem o curso?
COMO	Como a língua será usada?	Como os aprendizes aprendem?
QUAL	Quais serão as áreas de conteúdo?	Quais as fontes disponíveis?
QUEM	Com quem o aprendiz vai usar a língua?	Quem são os aprendizes?
ONDE	Onde a língua será usada?	Onde o curso será ministrado?
QUANDO	Quando a língua será usada?	Quando o curso acontecerá?

Quadro 4: Comparação entre o modelo de análise de necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem (VIAN JR, 2008, p. 145).

⁵² Para Hutchinson e Waters (1987), são chamados de *sponsors*.

⁵³ No original: “the consistent application of relevant techniques, adapted to local contexts, can improve the reliability and validity of NA practice.” (SERAFINI; LAKE; LONG, 2015, p. 11).

Como pode ser observado no *Quadro 4*, as perguntas têm foco no aprendiz e ao redor deste. As respostas obtidas por meio dos instrumentos selecionados pelo professor enquadram-se em três tipos de situações, a saber: *situação-alvo*; *situação de aprendizagem*; e *situação em que o aprendiz se encontra* (HUTCHINSON; WATERS, 1987; VIAN JR, 2008). Guimarães (2014) ressalta que as necessidades dos aprendizes “caminham com o contexto histórico-social e variam de situação para situação, de uma área para outra área” (GUIMARÃES, 2014, s/p), em outras palavras: reconhecer o contexto de uso da LE é tão importante quanto entender o perfil do aprendiz. Dessa forma, ao contrapor ambas as informações é possível distinguir as necessidades das lacunas e dos objetivos, os quais Hutchinson e Waters (1987) descrevem. De maneira geral, podemos dizer que uma pessoa, para realizar uma determinada tarefa ou um trabalho específico em uma LE, está condicionada às circunstâncias das SAs em que a pessoa se encontra. No entanto, Vian Jr (2008) afirma que esse processo de levantamento de necessidades e informações sobre os aprendizes deve ser revisto ao longo do curso, uma vez que tais necessidades estão propensas a mudanças de acordo com as exigências da SA.

Conforme as pesquisas na área de ELFE foram evoluindo, e a demanda por cursos de LFE em variadas SAs aumentou, foi possível realizar subdivisões no âmbito desse ensino. Hutchinson e Waters (1987) elaboraram um modelo de ensino de IFE que ilustra as ramificações que o ensino recebeu ao longo dos anos. A *Figura 3* ilustra uma árvore de ensino e aprendizagem de inglês, a qual representa o modelo proposto pelos autores. Com a ampliação das situações-alvo, foi possível agrupar necessidades específicas em comum que cada área possuía, gerando assim novos campos de atuação do ELFE. Apesar desse modelo apresentar as divisões apenas da língua inglesa, ressaltamos que o mesmo pode ser aplicado com outras línguas. Dessa forma, quando formos nos referir às nomenclaturas da árvore, utilizamos as versões traduzidas, além de substituir o “inglês” por “línguas”, a fim de incluir outras e não somente LI.

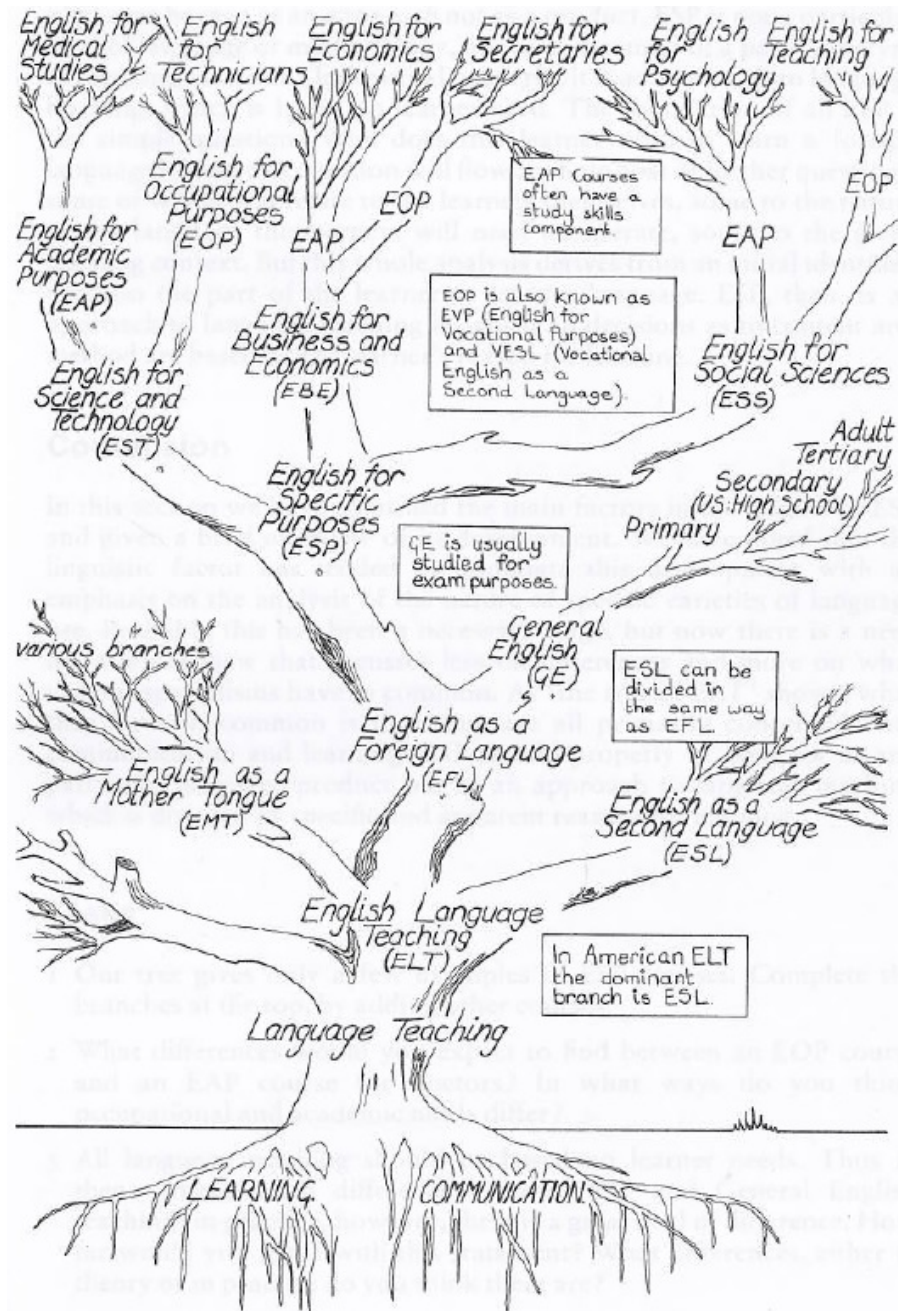


Figura 3: árvore de ensino e aprendizagem de inglês (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Ainda segundo os autores, o ELFE pode ser dividido em três grandes áreas do conhecimento: Línguas para Ciência e Tecnologia (LCT); Línguas para Negócios e Economia (LNE); e Línguas para Ciências Sociais (LCS). Em cada uma dessas categorias, dependendo da SA, é possível definir outros dois focos de ensino: de Línguas para Fins Acadêmicos (LFA) e de Línguas para Fins Ocupacionais (LFO). Aguirre Beltrán (1998 apud GUIMARÃES, 2014) e Robinson (1991 apud DELLA ROSA; KAWACHI-FURLAN; AUGUSTO-NAVARRO, 2016) argumentam sobre a dificuldade em elencar todas as classificações que o ELFE pode

apresentar, uma vez que, como já mencionamos, tanto as SAs quanto as necessidades dos aprendizes estão em constante evolução e mudança. Em outras palavras, entendemos que novas nomenclaturas podem surgir. Para a presente pesquisa, no entanto, optamos por utilizar estas descritas por Hutchinson e Waters (1987).

Podemos observar no *Quadro 2* (no item 1.4.2), alguns exemplos de cursos de LFE que podem ser classificados seguindo a árvore da *Figura 2*. Cada contexto gerou necessidades de práticas comunicativas distintas. Destacamos algumas das investigações para exemplificar: Leduc (2014), como LNE, analisou cursos online de PLE para negócios; Lima e Silva (2017) e Freitas e Cursino (2021) como LFO, em que o primeiro estudo investigou o ensino de PLE para médicos cubanos do *Programa Mais Médicos para o Brasil*, e o segundo abordou o ensino de alemão para enfermeiros brasileiros que trabalham em hospitais na Alemanha; e Odorissio e Rozenfeld (2015) como LFA, que discutiram os aspectos de leitura de textos acadêmicos na área de Linguística e Letras. Podemos afirmar que em cada SA de aprendizagem, as necessidades foram diferentes e requereram habilidades linguísticas, sociais e culturais específicas.

Outro fator relevante para ser considerado nas SAs relaciona-se com o objetivo final para o uso da língua. O aprendiz pode utilizar a língua alvo em outro país (contexto de imersão) ou pode precisar utilizá-la mesmo estando em seu país de origem (não imersão)⁵⁴. A exemplos disso, temos o curso de PLE para médicos cubanos (LIMA E SILVA, 2017), os quais aprenderam o português para trabalhar no Brasil; e os estudantes brasileiros de Linguística e Letras, que participaram de um curso de francês voltado à leitura de textos acadêmicos, sem sair do país (ODORISSIO; ROZENFELD, 2021). Enquanto o ensino de LFO acontece de forma “na hora certa” (*just in time*), o ensino de LFA ocorre de maneira “se por acaso precisar” (*just in case*), como Johns (2015) descreve, o que pode ocasionar as lacunas que os aprendizes não percebem que precisam aprender.

Tomamos como exemplo da situação alvo para LFO, a análise feita por Lima e Silva (2017) do material didático produzido especificamente para o público de médicos cubanos. A unidade 2 do livro “*Diga trinta e três... em português!*” apresenta a temática de anatomia com diversas atividades de compreensão e produção oral e escrita, com diálogos contextualizados em um possível ambiente de trabalho em que os médicos-aprendizes podem se encontrar, ou seja, a necessidade de comunicação entre médico e paciente. Já a unidade 8 do mesmo livro

⁵⁴ Podemos considerar os contextos de profissionais brasileiros que atuam em empresas multinacionais e precisam se comunicar (virtualmente, por exemplo) com parceiros de outros países por meio de uma língua em comum: apesar de não estarem em contexto de imersão, experienciam situações reais de uso da LE.

apresenta a temática sobre preconceitos em saúde, a qual propõe uma discussão de cunho cultural, pois recomenda apresentar quais são as doenças consideradas crônicas no Brasil e em Cuba, além de discutir outras doenças que não são comuns no país caribenho. Podemos considerar essa unidade como forma de “preencher as lacunas”, ou seja, mostrar aos aprendizes doenças (possivelmente) desconhecidas, como o zika vírus e a febre chikungunya (LIMA E SILVA, 2017).

Para exemplo de ensino de LFA, abordamos o curso de francês apresentado em Odorissio e Rozenfeld (2021). O público alvo desse curso era formado por estudantes de graduação e pós-graduação em Letras e Linguística que tinham pouco ou nenhuma familiaridade com a língua francesa (LF), além de morarem no Brasil. Os interesses e objetivos desse grupo eram conhecer a cultura francesa, História e Civilização e aprimorar a compreensão escrita de textos específicos de suas áreas, ou seja, “ser capaz de ler na língua original um texto estrangeiro em francês” (ODORISSIO; ROZENFELD, 2015, p. 19). Neste caso, como os aprendizes são brasileiros aprendendo a LF no Brasil, o contato com a língua estrangeira continuou o mesmo, enquanto que com os médicos cubanos, o contato, ao atuar no Brasil, aumentaria. Dessa forma, outras lacunas dos aprendizes brasileiros poderiam surgir, como por exemplo: desenvolver estratégias de leitura para diferentes níveis de fluência dos aprendizes.

Podemos comparar, dessa forma, as diferentes situações alvo de aprendizagem de LFE com os fatores motivadores apresentados na *Figura 1* (política, economia, sociabilidade e conhecimento). É a partir dos diferentes contextos histórico-sociais que as pessoas se deparam com dificuldades para realizar certas ações, as quais requerem o conhecimento de uma determinada língua para cumpri-las. Dessa forma, diferentes necessidades surgem como consequência dessas dificuldades, e com as novas demandas do mundo contemporâneo, consideramos que a árvore de ELFE, proposta por Hutchinson e Waters (1987), possa ser atualizada a fim de abranger os diversos contextos de ensino.

Quanto à *situação de aprendizagem*, entendemos ser aquela que está relacionada ao processo de aprendizagem de um grupo ou uma pessoa. Por meio do levantamento das necessidades, também é possível obter informações relevantes ao perfil dos aprendizes, como por exemplo idade, nacionalidade, escolaridade, condições sociais e psicológicas. Com esses dados, o professor pode selecionar as abordagens e metodologias mais eficientes e familiares para cada grupo de aprendiz. Podemos relacionar essa situação de aprendizagem com a cultura de aprender que Almeida Filho (1993) propõe. Pagoto de Souza (2009) resume o sentido de cultura de aprender apresentada pelo autor como sendo o

[...] conhecimento intuitivo do aprendiz, constituído de crenças, concepções e mitos sobre aprendizagem de línguas. Almeida Filho (op.cit.)⁵⁵ acredita na possibilidade de se detectar uma incompatibilização entre a abordagem de ensinar do professor e a forma de aprender dos alunos, o que poderia gerar desistência e dificuldade para o ensino/aprendizagem da língua-alvo. (PAGOTO DE SOUZA, 2009, p. 4).

Fatores emocionais e psicológicos dos aprendizes podem afetar o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Consideramos, assim como Almeida Filho (1993) e Pagoto de Souza (2009), que encontrar maneiras de atender tanto às necessidades dos aprendizes quanto as expectativas destes de como se aprende uma LFE, pode amenizar as possíveis desistências e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo as motivações para alcançar seus objetivos.

A próxima situação a ser considerada na análise de necessidades é a *qual o aprendiz se encontra*. Refere-se mais às questões administrativas de um curso de LFE, como o local de aplicação do curso, o tempo/horário, a quantidade de alunos e os valores de custo benefício das aulas.

Em relação ao ambiente sala de aula, duas considerações podem ser feitas: a primeira diz respeito às salas de aula presenciais e às virtuais. São várias as possibilidades de aplicação de cursos de LFE em salas presenciais, como em universidades, empresas ou mesmo escolas de idiomas, por exemplo. Considerar a mobilidade dos aprendizes e/ou do professor para o local onde o curso acontece relaciona-se diretamente com a questão do tempo, ou seja: o tempo que se gasta para chegar ao lugar, duração de aula, se o curso faz parte ou não das horas de trabalho na empresa e a duração do curso completo. É comum que cursos nesses moldes tendam a ser mais curtos (ROBINSON, 1980 apud VIAN JR, 1999; BEDIN, 2017) uma vez que pode existir certa exigência e necessidade por parte dos aprendizes e da empresa. Por esse motivo, os cursos de LFE são considerados mais flexíveis do que os de línguas para fins gerais.

Uma maneira mais adaptável para os cursos de LFE são as aulas virtuais, as quais ganharam mais atenção nos últimos anos. Constantinou et. al. (2019) relatam sobre um curso online de curta duração sobre LFE para professores interessados em aprender sobre o tema. Os autores argumentam que não houve uma demanda por parte dos aprendizes em participar presencialmente do curso, o que proporcionou a oportunidade de abrir para pessoas que não compartilhavam o contexto educacional dos professores. Por meio de uma análise de

⁵⁵ Almeida Filho (1993).

necessidades realizada por eles, foi decidido que o curso, em formato virtual, resolveria os problemas relacionados aos horários e custo-benefício dos participantes.

A segunda consideração a ser feita sobre o ambiente sala de aula diz respeito ao contexto de ensino. Um curso de LFE pode ser oferecido tanto em contexto de imersão (enquanto L2) quanto de não imersão (enquanto LE), ou seja: o aprendiz pode encontrar cursos da língua-alvo para fins específicos em seu próprio país, da mesma forma que pode estar no país estrangeiro e aprender a língua-alvo em situação de imersão. Esse ensino pode ser caracterizado como aplicável a diversos cenários educacionais, independentemente do local/país em que acontece. Lima e Silva (2017) comenta sobre como a vivência de alunos cubanos no Brasil, enquanto frequentavam o curso de português, funcionou como um fator positivo ao realizar atividades de compreensão oral, uma vez que estavam em contato com a língua diariamente, e não somente em sala de aula.

Após as análises das necessidades dos aprendizes e das três situações descritas, a segunda etapa do planejamento de cursos de ELFE é a determinação do conteúdo programático. Esse conteúdo pode ser desenvolvido por *temáticas ou tópicos* relevantes às SAs (STREVENS, 1988 apud VIAN JR, 1999) os quais apresentam as *formas linguísticas* (regras gramaticais, léxico específico) necessárias para a produção de diferentes atos comunicativos (HUTCHINSON; WATERS, 1987) e *habilidades*⁵⁶ (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998; STREVENS, 1988; HOLMES, 1981). Kennedy e Bolitho (1984 apud VIAN JR, 1999) ressaltam sobre a “mudança de visão de linguagem”, o que entendemos ser as transformações da língua ao longo dos tempos. Em outras palavras, ao elaborar os conteúdos de um curso de ELFE, o professor deve levar em consideração a *linguagem apropriada* para o contexto histórico-social específico que o aprendiz irá precisar utilizar a LE.

Nesse sentido, Vian Jr (2015) destaca ser necessário que o professor tenha uma visão de língua que vá além da gramática. Segundo o autor,

[...] é necessário que se conheçam os contextos que ela [a língua] será utilizada, ou seja, deve haver por parte do professor, a conscientização de que a língua depende do contexto que ocorre, pois molda esse contexto e é por ele moldada (VIAN JR, 2015, p.193).

Concordamos com o autor quando este afirma a importância que o contexto tem com a língua. Acrescentamos aqui o componente cultural que o professor deve levar em conta também. Boshier e Smalkoski (2002) abordam em seu trabalho um curso de inglês para

⁵⁶ Ler, falar, ouvir e escrever.

imigrantes-enfermeiros que trabalhavam em hospitais nos Estados Unidos. Descobriu-se, após a AN do grupo de aprendizes, que compreender como valores culturais influenciavam as interações deles com seus pacientes era uma das dificuldades mais evidentes. Dessa forma, foi elaborada uma unidade que tratasse especialmente da “comunicação terapêutica”. Por meio dela, era possível realizar discussões entre as diferentes formas de tratar um paciente, como por exemplo, informá-lo de que ele tem uma doença terminal. De acordo com as autoras, na cultura dos aprendizes, tal procedimento era considerado cruel e antiético; era preferível dar falsas garantias aos pacientes e dar esperanças, permitindo que morressem em paz (o que ia contra os valores éticos do país em questão). A unidade de comunicação terapêutica focalizou nas discussões sobre as diferenças culturais dos envolvidos na SA a fim de permitir que os aprendizes não só “soubessem o que é geralmente esperado no contexto dos Estados Unidos, mas também que eles possam considerar como e até que ponto eles podem ou vão ajustar essas expectativas” (BOSHER; SMALKOSKI, 2002, p. 70).

Frente a tal constatação, entendemos língua e cultura como sendo parte conjunta no ELFE, e essenciais para a compreensão pelo aprendiz do funcionamento da sociedade e da comunicação por meio da língua. Dessa forma, é importante que representações do uso real da língua e seus contextos culturais sejam utilizadas em atividades (de sala de aula) socialmente relevantes em uma determinada situação-alvo real, trabalhando com diferentes tipos de gêneros (textuais ou não) e de habilidades linguísticas (RAMOS, 2004). Por exemplo: para aprendizes de LFO, que trabalhem em uma empresa em um cargo administrativo, o professor pode abordar tarefas que contemplem atividades esperadas desse cargo, como reuniões e apresentações (habilidades orais); e para aprendizes de LFA, podem ser trabalhados a elaboração de relatórios, de resumos, resenhas (habilidades escritas) e conversas com professores e colegas de sua universidade (habilidade oral) (VILAÇA, 2010).

Podemos considerar, assim, que cada situação-alvo que um aprendiz de LFE com a qual se depara é definida por um contexto histórico-social-cultural específico. Dessa forma, para que o aprendiz “funcione” na LE, é esperado que esses cursos apresentem e discutam amostras de uso real da língua e materiais autênticos, elaborados em tarefas e atividades educacionais que atendam às necessidades e objetivos de aprendizagem. Ramos (2004) ainda aponta a importância de considerar os diferentes gêneros presentes em cada SA os quais operam “não só dentro de um espaço textual, mas também discursivo, tático (estratégico) e sócio-cultural” (RAMOS, 2004, p. 115).

Lima e Silva (2017) comenta sobre a elaboração de materiais didáticos adequados para os variados contextos de ELFE ser fundamental para atender as necessidades de aprendizagem.

Nesse sentido, observou-se uma intensificação na produção de materiais, especialmente na língua inglesa, voltados para áreas de negócio (VIAN JR, 2008), e mais tarde, para outras áreas e para diferentes finalidades. Contudo, como destacam Dudley-Evans e St John (1998) e Ribeiro (2020), tais publicações não conseguem atender a todas as necessidades e variáveis específicas de cada contexto de ensino, ou não existe um material já produzido que se adeque às necessidades identificadas ou as que podem surgir ao longo do curso de LFE, uma vez que cada um tem seu diferencial de ineditismo (RIBEIRO, 2020). Por isso, um dos papéis mais importantes que o professor de ELFE realiza é selecionar os livros didáticos disponíveis e adaptá-los para seu contexto, ou até mesmo elaborar seu próprio material, quando necessário (JORDAN, 1997; DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998).

Uma questão importante a ser considerada pelo professor ao elaborar, selecionar ou adaptar materiais didáticos para um contexto particular de LFE é relacionar tal ensino com as teorias de letramento. Warriner (2007) traz a definição de letramento com um sentido mais amplo do que somente a capacidade de ler e escrever; para ele, forças ideológicas, sociais, históricas, políticas e culturais influenciam as habilidades de leitura e escrita em um contexto específico. Nesse mesmo sentido, Vieira (2019) aponta o letramento como sendo práticas sociais, e não somente habilidades técnicas, que dependem e variam do contexto cultural em que o aprendiz utilizará a LE. A autora também levanta essa perspectiva para os multiletramentos, o que entendemos por serem “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa ou se comunica” (ROJO, 2012, p. 13). Por sua vez, Hyland (2007) destaca que o ELFE é uma maneira vital de alcançar o letramento em uma LE, pois nesse contexto de ensino busca-se auxiliar o aprendiz a localizar os diferentes tipos de gêneros e assim, escrever e responder adequadamente na LE.

Rossini e Belomonte (2015) apontam ser importante que cursos de LFE possam proporcionar aos aprendizes a “capacidade de incorporar questões que vão além da simples conceituação do desenvolvimento de habilidades linguísticas” (ROSSINI; BELMONTE, 2015, p. 355) em contextos reais e específicos de atuação. Em outras palavras, promover o letramento (ou multiletramento) das práticas sociais em situações-alvo reais de uma determinada LE é um fator essencial que os professores devem levar em conta. Consideramos também que tal prática pode promover certa autonomia e emancipação na vivência da SA ou no gerenciamento de sua aprendizagem, como Hutchinson e Waters (1987) descrevem sobre sua perspectiva de uma abordagem de ELFE centralizada no aprendiz.

Um ponto importante para ressaltar na questão das práticas sociais diferentes para cada SA relaciona-se com a negociação entre o professor e o aprendiz de LFE. Sendo que são os aprendizes que fornecem suas necessidades, objetivos e demandas para o professor iniciar seu planejamento de curso, aqueles podem apresentar o domínio técnico de seu trabalho ou área de conhecimento, enquanto o último traz seu conhecimento linguístico e discursivo da LE. Por esse motivo, é imprescindível que o professor consiga o máximo de informações internas e externas sobre aprendiz que possam auxiliar na seleção das práticas sociais necessárias para atuar no contexto da SA específica.

Tendo em vista a complexidade da elaboração e do planejamento de um curso de ELFE, percebe-se que o papel do professor, nesse contexto, é essencial para sua aplicação. Jordan (1995 apud VIAN JR, 2015) atribui a esse profissional as seguintes características: professor, gerente, organizador, conselheiro, selecionador, escritor e avaliador. Segundo Swales (1985 apud VIAN JR. 2015), o professor nesse contexto não se limita apenas a ministrar as aulas e, por esse motivo, sugere o termo *practioner*, ou profissional de LFE. Ding e Champion (2016) ressaltam também que o professor de LFE pode ser um falante nativo da língua-alvo ou um falante não-nativo, depende apenas de onde o curso é aplicado (novamente, contexto de imersão ou não). Por fim, Hutchinson e Waters (1987) afirmam que o papel do professor de LFE é o de *facilitador*. Cabe ao professor, orientar e fornecer os recursos que capacitam os aprendizes a realizarem as atividades necessárias com e na língua-alvo. No entanto, para fins de pesquisa, nos referimos a esse profissional como *professor de LFE*.

Para finalizar esta subseção, apresentamos no quadro a seguir as características importantes para serem consideradas no planejamento élfico de um curso, baseadas em nossas análises:

CARACTERÍSTICAS ELFE
Identificação do perfil dos aprendizes e levantamento das necessidades-alvo do aprendiz: necessidades, lacunas, desejos
Identificação das três situações: situação-alvo; situação de aprendizagem; situação em que o aprendiz se encontra.
Análise das necessidades-alvo e das SAs: delimitação do formato do curso (duração do curso, local de aplicação, desenho do curso.
Desenho do conteúdo programático do curso temáticas; estruturas linguísticas (tópicos gramaticais); habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir, falar); gêneros textuais ou visuais apropriados; práticas sociais (letramento).

Quadro 5: características do ensino de línguas para fins específicos (elaboração própria).

Tendo discutido os aspectos que compõem o ensino de línguas para fins específicos, na próxima subseção, argumentamos em relação a nossa posição acerca do termo ELFE ser uma abordagem ou metodologia.

1.5 ELFE: abordagem ou metodologia?

Julgamos importante, para a presente pesquisa, nos posicionarmos quanto à classificação terminológica do termo ELFE. Discutimos a seguir as concepções que a literatura traz ora identificando tal ensino como *abordagem* ora como *metodologia*. Ao final explicamos porque o consideramos uma metodologia.

Na literatura de ELFE, não existe um consenso em como identificá-lo. Alguns autores o chamam de *Abordagem Instrumental* (RAMOS, 2005; BORGES, 2011; GUIMARÃES, 2014), *Abordagem de Ensino para Fins Específicos* (CELANI, 1997 apud BORGES, 2011; ROSSINI; BELMONTE, 2015) ou *Abordagem Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos - LinFe* (ROSSINI; BELMONTE, 2015; RIBEIRO, 2020). Outros consideram que o ELFE está inserido da Abordagem Comunicativa (AC) (ALMEIDA FILHO; CELANI, SCARAMUCCI apud TERENCEZI, 2014) ou que faz parte do Movimento Comunicativo (BORGES, 2011). Dudley-Evans e St John (1998 apud PAIXÃO-MATTOS, 2018) classificam-no como uma metodologia, enquanto Holmes e Celani (apud BORGES, 2011) em diferentes momentos definem tal ensino ora como *metodologia ESP* e ora como *abordagem brasileira/latina*⁵⁷.

Tendo em vista que cada autor possui sua própria visão acerca das terminologias envolvidas na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, apresentamos a seguir *nossas concepções* acerca de dois termos que diferem em alguns pontos aos quais os autores supracitados afirmam.

Com relação ao termo Abordagem, concordamos com Almeida Filho (1993) sobre ser um termo mais abrangente, ou termo “guarda-chuva”. A *abordagem* compreende-se no plano da *abstração*, em que o professor de línguas é guiado por filosofias, pressupostos e embasamentos teóricos sobre a natureza da língua e da linguagem e também como funciona o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. É por meio dela que o professor toma suas decisões de escolha de metodologias e de técnicas para utilizar em sala de aula.

O termo Metodologia, por sua vez, está relacionado ao plano da *ação*. Concordamos com Almeida Filho (1993) e Terenzi (2014) quando estes definem *metodologia* como sendo

⁵⁷ *ESP methodology* e *Brazilian/Latin approach* em suas versões em inglês.

práticas orientadas pela abordagem norteadora do professor, ou ainda como maneiras de organizar as propostas pedagógicas, apoiadas por sua visão de língua e linguagem. Por meio da metodologia é possível estruturar os conteúdos programáticos linguísticos e culturais para então, realizar o planejamento das unidades didáticas ou da seleção dos materiais didáticos para o contexto de ensino. Segundo Terenzi (2014), para Almeida Filho (2005), Prabhu (1987) e Kumaravadivelu (1999), os termos método, metodologia e planejamento são considerados sinônimos.

Sendo nossa percepção de metodologia como parte do plano da ação no processo de ensino e aprendizagem de línguas, concordamos com os autores que consideram o ELFE como uma metodologia, e não uma abordagem. Quando declaramos na subseção 1.4.3 sobre as características de ELFE⁵⁸, entendemos o planejamento de curso como sendo uma ação, um procedimento que materializa o ensino, ao produzir e elaborar ou selecionar materiais didáticos.

Nesse sentido, alguns autores comentam como o ELFE pode ser aplicado em diferentes abordagens de ensino. Strevens (apud DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1991) descreve como uma das características variáveis deste ensino de língua não é ensinada por meio de uma metodologia pré-ordenada. Por sua vez, Vian Jr (2014) afirma que cabe ao professor conhecer as diversas abordagens de ensino existentes e selecionar quais delas “atendem de modo mais eficiente às necessidades de seus alunos” (VIAN JR, 2014, p. 139). Acrescentamos, nesse sentido, que os próprios aprendizes podem, por meio da análise de necessidades, indicar ou demonstrar quais abordagens estão mais acostumados a aprender uma LE ou apresenta mais afinidade.

Dessa forma, portanto, entendemos o ensino de línguas para fins específicos como uma metodologia, a qual pode ser utilizada em mais de uma abordagem de ensino. Depende do professor, e sua reflexão sobre as necessidades de seus aprendizes, qual (ou quais) melhor se encaixa (se encaixam) para seu contexto de ensino e sua situação-alvo específica.

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que constitui esta pesquisa. Abordamos os movimentos migratórios e como foram importantes para a formação do mundo que hoje vivemos, além de discutir as diferentes circunstâncias que promovem o interesse em aprender línguas para diversos fins. Discutimos como tem ocorrido o ensino de PLE no Brasil e no mundo, bem como esse contexto foi atualizando-se ao longo do tempo, até o aparecimento do ensino de PLAc. Traçamos uma linha histórica de ELFE, com as características e o

⁵⁸ “Entendemos que as características do ELFE são os principais fatores que moldam um curso deste ensino, em outras palavras: o *planejamento de cursos*”.

desenvolvimento do mesmo. Ao final, Apresentamos nosso ponto de vista acerca dos conceitos de abordagem e metodologia no âmbito do ensino de línguas.

No capítulo seguinte, apresentamos a metodologia adotada para esta pesquisa, e apresentamos o contexto estudado, assim como os participantes.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Os desejos daqueles que haviam partido para um país distante e sido completamente esquecidos vieram até mim como cartas dentro de garrafas atiradas ao mar, e acredito que os imigrantes me instruíram a escrever suas histórias” (KIM, 2013, p. 310)

Neste capítulo, apresentamos a natureza de pesquisa do estudo realizado, assim como descrevemos o cenário da pesquisa e o perfil dos participantes. Ao final, listamos os instrumentos utilizados para a geração e coleta de dados e procedimentos considerados para análise e discussão dos mesmos.

2.1 Natureza da pesquisa

O presente estudo é composto por duas etapas. A primeira é categorizada como pesquisa qualitativa (ERICKSON, 2012; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009) e etnometodológica (FONSECA, 2002), enquanto a segunda enquadra-se nos moldes de pesquisa bibliográfica (GARCIA, 2016). Ambas as etapas buscaram investigar as relações entre ELFE e PLAc e como suas implicações teórico-práticas puderam contribuir para o desenvolvimento e extensão das duas áreas. A seguir, descrevemos as características metodológicas dessas duas etapas.

Segundo Fonseca (2002), uma pesquisa etnometodológica tem percepções de estudar as práticas cotidianas. Para o autor, a conduta humana é resultado das interações sociais que se produzem nesse cotidiano. Dessa forma, segundo Fonseca (2002, p. 37), há “uma multiplicidade de instrumentos para estudar as ações dos sujeitos na vida cotidiana” na área de educação, tais como: “a observação direta, a observação participante, entrevistas, estudos de relatórios e documentos administrativos, gravações em vídeo e áudio” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 41). Erickson (2012) afirma que fazer pesquisa está no “procurar e procurar de novo”⁵⁹. Em outras palavras, o pesquisador deve procurar estratégias de como coletar seus dados e refletir sobre onde precisamos procurá-los e com quem iremos coletá-los. Segundo o autor, uma análise de dados eficiente inclui o máximo possível dessas fontes.

Assim, para este estudo, foram aplicados questionários aos participantes de pesquisa (professores e aprendizes), entrevistas com professores, diários reflexivos destes, além do conteúdo programático do curso de PLAc, buscando observar como as ações em sala de aula manifestaram-se no planejamento do curso e aulas.

⁵⁹ No original, “re-search is to seek and seek again” (ERICKSON, 2012, p. 1454).

A base de uma pesquisa qualitativa está na compreensão e na representação de um grupo ou organização social (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Os métodos qualitativos buscam descrever, compreender e explicar as dinâmicas das relações sociais. Para isso, pesquisadores baseiam-se nos aspectos da realidade e que não podem ser medidos. Os dados analisados advêm de diversos procedimentos e instrumentos de coleta dos mesmos, tendo em vista que as relações sociais são representadas por aspirações, crenças, valores e atitudes. Dessa forma, a presente pesquisa analisou as práticas pedagógicas dos professores de PLAc e suas relações com os aprendizes e o próprio contexto de ensino que estavam inseridos.

O pesquisador atribui significados a ações de forma interpretativa. O modo de compreender os significados dos dados adquiridos revela qual posicionamento o pesquisador decidiu seguir para o estudo. Dessa maneira, neste estudo, seguimos os preceitos da Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI) (MOITA LOPES, 2006) sob um olhar Transgressivo (PENNYCOOK, 2006).

Moita Lopes (2006) propõe uma agenda ética de investigação na área da Linguística Aplicada Contemporânea a qual necessita passar por um processo de “renarração ou redescritção da vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 90), como uma “quebra” da Linguística Aplicada (LA) tradicional, do século passado. O trabalho indisciplinar que a LAI propõe é a

[...] possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos *atravessamentos* identitários de classe social, raça, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc (MOTA LOPES, 2006, pg 27, grifos nossos).

Ainda segundo o autor, as construções de conhecimento devem acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo e reconhecer que este é diferente a cada momento, além de que

[...] experimentar a vida de outros para além da vida local é talvez a grande contribuição da vida contemporânea, ao nos tirar de nosso mundo e de nossas certezas que apagam quem é diferente de nós e não nos possibilitam viver outras formas de sociabilidade (MOITA LOPES, 2006, p. 92).

O ser humano sempre está exposto a transformações, as quais modificam seu ambiente e a vida social, e vice-versa. No mundo contemporâneo globalizado, essa experiência que o autor menciona de vivenciar ou de conhecer a vida para além do local é mais evidente, tendo

em vista como as redes de conexão e comunicação estão cada vez mais nos conectando um com o outro. Tal experiência corresponde ao movimento de *fluidez* da atual sociedade, descrito por Bauman (2011), a identidade do ser humano é líquida e se reconstrói constantemente, para alcançar determinados propósitos.

Assim devem ser também as pesquisas e os estudos realizados na grande área das Ciências Humanas, e em nosso caso, na LA. Pennycook (2006) comenta como pesquisas em LA podem fazer uso de outras disciplinas, como psicologia e educação. No entanto, essa questão da interdisciplinaridade não deve ser tratada como apenas uma sobreposição entre os estudos: as disciplinas não são domínios estáticos, cujas teorias são “emprestadas” para um determinado fim. Para o autor, elas são dinâmicas e seus estudos, junto com a LA, devem ser mais engajados, promovendo mais movimento e fluidez. Seguindo a teoria transgressiva trazida pelo autor, linguistas aplicados devem *atravessar* fronteiras disciplinares, refletindo sobre o porquê e o quê se está atravessando, buscando compreender as mudanças do mundo contemporâneo. Moita Lopes (2006) por sua vez aponta que, os linguistas aplicados devem se situar nesse espaço em fronteiras, pois é “onde diferentes áreas de investigação se encontram” (MOITA LOPES, 2006, p. 98).

Nessa perspectiva transgressiva, podemos encontrar autores que propõem realizar pesquisas em LA por meio da transdisciplinaridade (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN, 2004 apud PENNYCOOK, 2006; LEFFA, 2006; SCHEIFER, 2013), em contrapartida da interdisciplinaridade. Leffa (2006) traz uma adaptação livre da evolução terminológica, a qual Nicolescu (1999) debate que a ciência passou por estágios da disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e, por fim, para a transdisciplinaridade. O fazer pesquisa sob olhar *transdisciplinar* implica esse *atravessar entre fronteiras*, de uma maneira mais orgânica, a fim de não somente sobrepor as teorias de diferentes disciplinas. Para Scheifer (2013), essa perspectiva concebe à LA “um território cuja permanência é vista como um efeito espacial da fluidez dos movimentos por entre diferentes domínios disciplinares” (SCHEIFER, 2013, p. 929). O pesquisador, segundo a autora, cria um “terceiro espaço” ao atravessar as fronteiras das disciplinas pois, uma vez em contato com mais de uma delas, ele realiza suas próprias leituras, refletindo, analisando e criticando, dando origem a novos sentidos e interpretações em seu trabalho, e que por sua vez, podem se transformar com novas leituras sendo realizadas, remodelando, assim, esse terceiro espaço.

No mesmo sentido, Leffa (2006) sugere uma ilustração que tenta representar o movimento da transdisciplinaridade, a qual propomos seguir neste estudo, que se encontra na *Figura 3*.

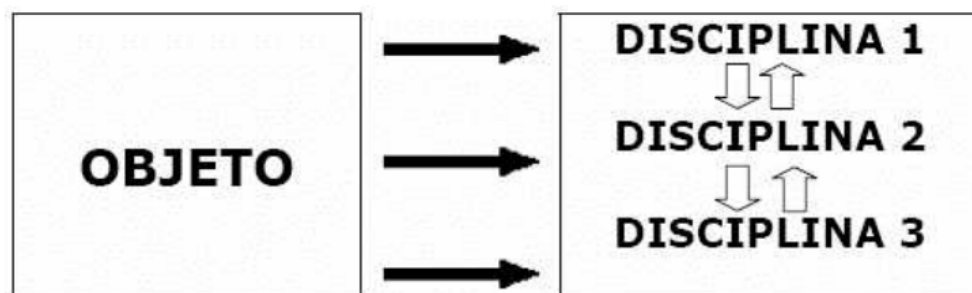


Figura 4: relação entre transdisciplinaridade e o objeto de estudo (LEFFA, 2006, p. 43).

As disciplinas representam as áreas teóricas, escolhidas pelo pesquisador, que podem contribuir para o objeto de estudo, ou o problema de pesquisa. Segundo o autor, as flechas preenchidas indicam um movimento obrigatório, do objeto para as disciplinas, enquanto as flechas vazadas indicam interações opcionais, recorrendo uma à outra conforme a necessidade. Leffa (2006) ainda aponta que para transitar entre essas disciplinas:

[...] o pesquisador precisará, num primeiro momento, contextualizar cada um desses conceitos lá na sua área de origem, para depois trazê-los para sua área de interesse, submetendo-os possivelmente a um processo de ressignificação (LEFFA, 2006, p. 43).

Nessa perspectiva, realizamos leituras nos campos teóricos do Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (incluindo o Português Língua Estrangeira, o Ensino de Línguas para Fins Específicos e Português Língua de Acolhimento) e Ciências Sociais (passando por História e Sociologia, com enfoque nos movimentos migratórios globais). Dessa forma, o levantamento bibliográfico desta pesquisa, sob o olhar transdisciplinar, foi considerado como parte da segunda etapa desta investigação, a saber: pesquisa bibliográfica.

Existe, no entanto, uma diferenciação entre os termos revisão bibliográfica e pesquisa bibliográfica. Garcia (2016) aponta essa distinção como ponto essencial para entender os movimentos de cada uma. Segundo a autora, a *revisão bibliográfica* é essencial para toda pesquisa, e envolve o levantamento de trabalhos e estudos que fazem parte da fundamentação teórica de todo estudo. Já a *pesquisa bibliográfica* compreende o levantamento de livros, artigos, teses, dissertações e outros meios de divulgação acadêmica, a discussão de um determinado tema e uma nova proposta do pesquisador, que pode ser uma hipótese, uma teoria ou novas contribuições à área. De maneira semelhante, Paiva (2018) afirma que

[...] a pesquisa bibliográfica, embora não implique intervenção direta na realidade, possibilita maior compreensão de determinado conceito ou ideia, e também abre caminho para futuras intervenções (PAIVA, 2018, p. 24).

Dessa forma, classificamos o presente estudo como também sendo parte pesquisa bibliográfica, pelo fato de propormos uma relação entre as áreas supracitadas, a fim de buscar contribuições nos variados cenários de ensino de línguas estrangeiras.

Na próxima seção, apresentamos o contexto de pesquisa analisado para uma das etapas deste estudo, o qual representa a pesquisa de campo.

2.2 Contexto de pesquisa: *Projeto de Português Língua de Acolhimento (PLAc) para Venezuelanos*

Antes de iniciar a descrição do contexto desta pesquisa, é preciso relatar que, durante meus dois primeiros anos de doutorado, envolvi-me diretamente no desenvolvimento do projeto que é apresentado nesta seção. Participei nos âmbitos de: gestão (de 2018 até 2020), como coordenadora dos cursos de PLAc; de docência (somente em 2018), como professora; e de pesquisa, como observadora das aulas durante o ano de 2019.

Outro ponto importante a ser mencionado é que, em alguns momentos na descrição do contexto de pesquisa, faço uso das minhas *memórias*, de quando participei de reuniões e aulas, como fonte de dados relacionados ao início da formação do Projeto. Essas memórias não foram registradas em diários de campo, como seria o ideal. Mas pelo fato de ter me envolvido diretamente com a criação do projeto e, naquele momento, não ter iniciado a coleta e geração de dados da pesquisa, não foi possível realizar a elaboração de diários ou notas de campo. Por esse motivo, para melhor entendimento, sinalizo em *nota de rodapé* as informações registradas como *minhas memórias*. Dessa forma, a fim de me incluir e sintetizar minha participação, refiro-me a mim mesma como *doutoranda*.

Esta investigação foi realizada no curso de português para famílias venezuelanas do “Projeto de Português Língua de Acolhimento (PLAc) para Venezuelanos”, na cidade de Araraquara, interior do estado de São Paulo. O Projeto, que ainda está em andamento, teve início em 2018, e em 2019 foi oficializado um convênio entre a Prefeitura Municipal de Araraquara, a Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr - UNESP), que também contou com a parceria da Igreja⁶⁰ responsável em trazer e acolher as famílias venezuelanas para a cidade de

⁶⁰ Não nomeamos qual a instituição religiosa envolvida por demanda dos mesmos.

Araraquara. Para fins desta pesquisa, optamos em utilizar a variante do nome do projeto como *Projeto PLAc Araraquara*.

Cada parceiro dessa união compôs um papel importante para a realização do projeto. A Diretoria de Ensino da cidade forneceu o local onde as aulas ocorrem; os professores voluntários são alunos de graduação em Letras e Pedagogia, e de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa pela mesma instituição; sendo que as famílias venezuelanas frequentam a Igreja, responsável por acolhê-las, fornecendo habitação e auxílio financeiro inicial para que pudessem se acomodar na cidade nova.

Para explicar o caminho percorrido do projeto, descrevemos suas características desde seu início em 2018 até o final do ano de 2019. Escolhemos esse período específico, pois foi quando a coleta e a geração de dados para pesquisa ocorreram, e pelo fato de que mudanças foram feitas, ao longo dos cursos nos dois anos, em relação ao formato das aulas e ao planejamento destas, com o intuito de otimizar o processo de ensino e aprendizagem de PLAc.

Em outubro de 2018, a Igreja entrou em contato com a Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha do Departamento de Letras Modernas da UNESP de Araraquara, perguntando sobre a possibilidade de oferecer aulas de português para três famílias de venezuelanos que haviam chegado na cidade naquele mês. A professora, que é minha co-orientadora, entrou em contato comigo e, dessa forma, conversamos sobre a possibilidade de iniciarmos um curso de PLAc em conjunto do Grupo de Pesquisa de Português para Estrangeiro (Grupo PLE, para esta pesquisa) de nossa universidade, o qual se tornou meu objeto de investigação.

Sendo assim, foi agendada uma reunião com integrantes da Igreja, a Diretoria de Ensino da cidade de Araraquara e com representantes da UNESP, sendo eu, enquanto doutoranda da instituição, e a Profa. Dra. Nildicéia, como docente da mesma. Foi decidido que o Grupo PLE seria responsável por oferecer o curso de PLAc⁶¹. O local para as aulas foi a Escola Estadual Antônio de Oliveira Bueno Filho, disponibilizada pelo *Programa Escola da Família*⁶², localizada próxima às residências das famílias, para facilitar a locomoção das mesmas. No total, nessa primeira experiência de ensino de PLAc, foram atendidas 19 pessoas, entre 8 e 55 anos e 1 criança de 2 anos (FIORELLI et al, 2021).

As aulas aconteceram aos sábados nos períodos de manhã e de tarde, como curso intensivo, pelo caráter de urgência (o período de férias escolares se aproximava e, assim, os professores voluntários não poderiam participar por muito tempo, pois muitos deles moravam

⁶¹ O grupo também contou com o apoio do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da FCLAr de Araraquara.

⁶² Para mais informações, acessar: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v1/PEF/Index.html>.

em outras cidades). Com duração aproximada de dois meses (novembro e parte de dezembro), essa experiência foi nova para muitos dos envolvidos, em especial aos professores, que enfrentaram dificuldades e reflexões acerca do ensino para esse público tão específico e inédito para eles. Esse grupo de professores em formação contava apenas com experiência no ensino de PLE, sendo seu público-alvo, intercambistas na universidade.

Com essas reflexões em mente e a demanda dos alunos em continuar com as aulas, em conversa constante com os três setores da parceria, foi decidido que o curso teria continuidade em 2019. Além de atender as famílias que já haviam chegado, outras estavam a caminho de Araraquara, uma vez que a crise econômica da Venezuela não cessou, levando muitos venezuelanos a deixarem o país.

No primeiro semestre de 2019, o projeto atendeu cerca de 30 aprendizes, sendo eles aprendizes adultos, jovens e crianças. Uma das primeiras mudanças realizada, foi a divisão entre turmas com aprendizes adultos e aprendizes mais jovens. Isso foi discutido pelos professores voluntários (doravante PV) pelo fato de as crianças menores demandarem muita atenção dos pais, e poderiam atrapalhar o andamento da aula. Além disso, o conteúdo visto em sala foi planejado a princípio para o público adulto, não considerando as necessidades das próprias crianças. Dessa forma, com duas turmas, foi preciso dividir os PVs também, para que pudessem atender às necessidades do público infantil⁶³.

A segunda mudança realizada foi o tempo de duração de aula. Em 2019, o curso foi realizado somente no período da manhã, aos sábados (das 9h até 13h), com intervalo de 30 minutos. Como contamos com o semestre inteiro dessa vez, e não somente dois meses, não houve necessidade de realizar um curso intensivo como no ano anterior. Além disso, o grupo dos PVs se propôs a realizar atividades fora da sala de aula, como visitas a espaços públicos e festas temáticas, com o intuito de promover a autonomia dos aprendizes no novo país e situações em que pudessem se envolver socialmente com a comunidade⁶⁴.

Foi durante o segundo semestre de 2019 que o projeto tomou um novo rumo. Quase 100⁶⁵ venezuelanos participaram das aulas de português, incluindo os alunos dos cursos anteriores e novos alunos, que haviam chegado a partir de julho do mesmo ano. Por conta dessa demanda, o grupo de PVs recebeu novos voluntários para participar do projeto. No final do ano de 2019, o projeto contou com 17 professores voluntários (FIORELLI et. at.; 2021). Assim, os

⁶³ Minhas memórias como notas de campo.

⁶⁴ Minhas memórias como notas de campo.

⁶⁵ Ao longo do curso, o número de aprendizes frequentes foi decaindo, como é esperado em turmas de PLAc.

aprendizes foram agrupados em cinco turmas, nomeadas Acolhimento (AC, público adulto) e Placzinho⁶⁶ (público infantil) da seguinte forma:

- AC 1.1 : turma iniciante 1 (aprendizes recém-chegados): 24 alunos;
- AC 1.2: turma iniciante 2 (aprendizes recém-chegados): 31 alunos;
- AC 2: turma pré-intermediário (aprendizes já residentes): 9 alunos;
- Placzinho 1: crianças alfabetizadas; aproximadamente 5 alunos;
- Placzinho 2: crianças não alfabetizadas: aproximadamente 5 alunos.

É importante mencionar alguns pontos importantes sobre a divisão das turmas. Primeiramente, foi necessário abrir duas turmas de iniciantes por conta do número de aprendizes, pois seria inviável uma turma com número alto destes em sala de aula. Segundo, a turma AC2 era composta por aqueles que já haviam começado seus estudos em 2018 ou no primeiro semestre de 2019 e desejavam dar continuidade. Por fim, além de PVs do curso de Letras, o grupo recebeu graduandas do curso de Pedagogia da mesma universidade, que foram essenciais para trabalhar com o público infantil não-alfabetizado ou em fase de alfabetização.⁶⁷

Ao final de cada semestre, os aprendizes venezuelanos receberam, por meio do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP de Araraquara (CLDP), certificados de participação no curso de português.

O curso de PLAc retornou em 2020 com mudanças em seu formato e conteúdo. Por conta da pandemia gerada pelo SARS-Cov-2 (Covid-19), as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado, assim como as aulas dos cursos de graduação e pós-graduação da universidade que os professores-voluntários frequentam. Dessa maneira, o grupo de PVs, em reunião, decidiu gravar vídeo-aulas e postá-las na plataforma do *YouTube*, elaborar atividades de escrita compartilhadas com o grupo de aprendizes e realizar encontros síncronos por meio de plataformas de vídeo-chamadas.

Os vídeos foram disponibilizados no canal criado especialmente para esse fim, chamado de *PLAc Online*, e estão em domínio público⁶⁸. O canal conta com 155 vídeos, divididos em cinco categorias: PLAc Adulto (conteúdo gramatical e temático voltado para o público adulto); Placzinho - Português para crianças (conteúdo de contação de histórias e brincadeiras para

⁶⁶ Para as turmas de Placzinho, não havia listas de chamadas para o controle de frequência, por isso não foi possível trazer esses dados. Os dados apresentados representam números aproximados.

⁶⁷ É importante mencionar que as professoras de pedagogia não realizaram trabalho de alfabetização nas aulas do projeto pois esse não era o foco: elas utilizaram atividades para envolver as crianças em situações de uso da língua e cultura brasileira, uma vez que as mesmas estavam matriculadas em escolas públicas na cidade.

⁶⁸ Link para o canal PLAc Online: <https://www.youtube.com/channel/UCsCak89JOFrflvHRNz0-TA>.

crianças realizarem no tempo de isolamento social); Português em 3 minutos (conteúdos mais sucintos acerca de um tema específico); Respiro Cultural (conteúdo cultural sobre artistas regionais contando sobre suas trajetórias artísticas); e Fala aí, Brasil! (conteúdo variado). Inicialmente, o canal contava apenas com vídeos para os adultos e crianças, mas foram feitas mudanças nos formatos e temas dos vídeos, as quais buscavam atender outras demandas que os professores e aprendizes traziam nos encontros e discussões *online*.

Também no ano de 2020, o CLDP abriu um espaço para a divulgação do Projeto PLAc Araraquara em seu endereço na internet, o qual está inserido da área de Português como Língua Estrangeira⁶⁹. Enfatizamos, no entanto, que nosso foco de pesquisa foram os cursos realizados durante o ano de 2019.

2.3 Perfil dos participantes de pesquisa

Nesta seção, apresentamos os perfis dos professores-voluntários que participaram desta investigação. A pesquisa foi realizada com seis PVs do “Projeto de Português Língua de Acolhimento (PLAc) para Venezuelanos”, durante o período de novembro de 2018 a novembro de 2019, acompanhando as mudanças ocorridas nesses dois anos de projeto.

Selecionamos os PVs que participaram do Projeto PLAc Araraquara e que já participavam do Grupo PLE, ou vieram a participar posteriormente, e tinham interesse em se envolver na pesquisa. Além disso, todos moravam na cidade de Araraquara (ou perto) durante a realização dos cursos, o que facilitou a continuidade na pesquisa. Outros voluntários do Projeto não puderam aceitar pois não tinham como manter o compromisso.

O quadro a seguir apresenta as informações acerca de idade, formação acadêmica e experiência docente de cada professor, computadas a partir do *questionário inicial professor voluntário* que encontra-se no *Apêndice A*. Optamos por usar pseudônimos, escolhidos pelos próprios professores, para nos referir a eles, com o intuito de manter em sigilo suas identidades.

PROFESSOR	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA
Professora Clarice	5º ano graduação Letras (Português-Espanhol)	PLE: nenhuma experiência docente anterior, Espanhol: bolsista Residência Pedagógica e estágio de graduação. Português língua-materna: estágio graduação

⁶⁹ Link para o site do PLAc no CLDP:

<https://www.fclar.unesp.br/#!/instituicao/administracao/divisao-tecnica-academica/secao-tecnica-academica/projet-o-centro-de-linguas/portugues-como-lingua-de-acolhimento/>.

Professor Vicente	3º ano graduação Letras (Português, Francês, Italiano)	Nenhuma experiência docente em nenhuma língua estrangeira.
Professora Silvia	Pós-graduação em andamento (nível mestrado); Graduada e Licenciada em Letras Português-Espanhol	PLE: desde 2013 leciona na área.
Professora Ana	graduada e licenciada em Letras Português-Espanhol	PLE: nenhuma experiência anterior. Espanhol: bolsista PIBID nos anos 2016-2017. Bolsista Residência Pedagógica nos anos 2018-2019.
Professora Maria	Pós-graduação em andamento (nível mestrado); Graduada e Licenciada em Letras Português-Alemão	PLE: dois meses com aluno particular. Português língua-materna: 6 anos, aulas particulares para crianças. Inglês: 6 anos, aulas particulares para crianças, 1 ano ensino regular para crianças. Alemão: 1 ano, em escola de idiomas e para UNATI. Francês: 1 ano como professora estagiária para crianças.
Professora Estela	Pós-graduação em andamento (nível doutorado); Licenciada em Letras Português-Francês	PLE/PLAc: trabalha há 10 anos na área. Português língua-materna: 4 anos no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Cursinho.

Quadro 5: perfil dos professores voluntários (elaboração própria).

Para os PVs Vicente, Clarice, Silvia e Ana o *questionário inicial professor voluntário* foi entregue em uma reunião de planejamento de curso em 2018. Deles, somente Vicente e Silvia faziam parte do Grupo PLE naquele ano. As professoras Clarice e Ana participavam do programa Residência Pedagógica⁷⁰ e foram convidadas a participar dessa mesma reunião de planejamento, pois poucos professores de PLE podiam se comprometer com as aulas de PLAc aos sábados. Dessa forma, se interessaram pela nova experiência e decidiram ingressar no grupo de pesquisa no ano seguinte. Em 2019, a professora Maria, que já fazia parte do Grupo PLE, e a professora Estela se juntaram ao corpo docente do curso de PLAc. Posteriormente, Estela também integrou o Grupo PLE.

No início desta pesquisa (em 2018), os PVs Vicente, Clarice e Ana estavam cursando graduação em Letras⁷¹, enquanto Silvia, Maria e Estela cursavam pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa na mesma instituição de ensino (sendo as duas primeiras a nível de mestrado e a terceira, doutorado). As áreas de pesquisa das pós-graduandas são,

⁷⁰ O programa Residência Pedagógica é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores que tem como objetivo o aperfeiçoamento da prática docente dos cursos de graduação em licenciatura. Fonte: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

⁷¹ Uma das professoras-voluntárias chegou a se formar no ano de 2019 e em 2020 ingressou no mestrado na mesma instituição em questão, realizando pesquisa no Projeto PLAc.

respectivamente: Português Língua Estrangeira, Aquisição da Linguagem e Português Língua de Acolhimento. Estela já havia realizado seu mestrado também em PLAc, em outra instituição. Seu conhecimento prévio da área, portanto, foi fundamental para o planejamento do curso e das aulas do Projeto em questão.

Quanto à experiência no ensino de língua estrangeira, percebemos situações bem distintas. Apenas o PV Vicente nunca havia atuado em sala de aula (o Projeto PLAC foi sua primeira vez atuando como professor), pois, na época, estava cursando terceiro ano de graduação e não ter tido disciplina de estágio docência no momento da aplicação do questionário. As outras PVs alunas da graduação atuaram como professoras de espanhol nos estágios de docência e durante o programa Residência Pedagógica.

As professoras Silvia e Estela vêm trabalhando com PLE há, ao menos, cinco anos. Trabalharam com espanhol e francês em seus estágios de docência, sendo que Estela atuou por quatro anos como professora de português língua-materna no ensino regular. A PV Maria atuou em vários contextos de ensino, como aulas particulares de inglês e português língua-materna, aulas de inglês em escola regular para crianças, professora de alemão na UNATI⁷², estagiária de professora de francês, e aulas particulares para crianças de PLE.

O papel que cada PV teve no curso também foi diferente. Vicente, Clarice e Ana, como ainda eram alunos de graduação, realizavam papel de assistentes de professores mais experientes, no caso Silvia e outra professora que não fez parte da pesquisa. Quando necessário, intercalaram-se entre as turmas de adultos e crianças, durante o curso de 2018.

A partir de 2019, os três PVs que antes eram assistentes, tornaram-se professores fixos das novas turmas que surgiram, por conta do aumento de aprendizes venezuelanos. As PVs Maria e Estela ficaram encarregadas somente das turmas do público infantil. Por conta de questões relacionadas a sua pesquisa, a professora Silvia precisou se afastar do curso no meio do segundo semestre de 2019.

Tendo apresentado o perfil dos participantes envolvidos, passamos na próxima seção para os instrumentos utilizados nesta investigação.

2.4 Instrumentos para a geração e coleta de dados

⁷² A Universidade Aberta à Terceira Idade UNATI é um projeto parceiro do CEL/FCLAr, coordenado pela FOAr, o qual oferece cursos de línguas estrangeiras e outras atividades voltadas para esse público.

Seguimos nesta seção para a descrição dos instrumentos utilizados para a geração de dados (elaborados para a realização deste estudo), coleta de dados (seleção de documentos e informações gerados por outrem) e os procedimentos efetuados para a análise dos mesmos.

É importante para o pesquisador posicionar-se perante as teorias que envolvem o trabalho científico, pois demonstra sua visão da realidade e suas considerações acerca do mundo. As escolhas das teorias selecionadas pelos pesquisadores nunca são neutras e podem revelar também seu posicionamento político e étnico. Dessa maneira, optamos por utilizar o termo “geração de dados” uma vez que os dados primários não estarão “prontos” para serem coletados: instrumentos para a geração de informação devem ser utilizados e, a partir disso, o pesquisador dará sua interpretação dos mesmos (BIZON, 2013).

Nos quadros a seguir, distinguimos os dados gerados e coletados com seus respectivos instrumentos (*Quadro 7*) e quais instrumentos foram utilizados para responder às perguntas de pesquisa (*Quadro 8*).

GERAÇÃO DOS DADOS	COLETA DOS DADOS
Questionários inicial e final ⁷³ professores voluntários de PLAc; Questionário inicial 1 dos aprendizes de PLAc; Entrevistas online por video-chamadas com os PVs; Diários reflexivos dos PVs.	Teses, dissertações, artigos acadêmicos das áreas de ELFE e PLAc; Planejamento de curso; Material didático elaborados pelos PVs; Questionário inicial 2 dos aprendizes de PLAc; Questionário avaliação do curso; Relatórios do Projeto PLAc Araraquara.

Quadro 7: síntese dos instrumentos de pesquisa (elaboração própria).

PERGUNTA 1: Qual relação pode ser estabelecida entre PLAc e ELFE?	PERGUNTA 2: Quais contribuições metodológicas cada uma das áreas pode proporcionar para a outra?
Literatura de ELFE e PLAc; Planejamento do curso; Materiais didáticos utilizados; Questionário inicial 1 e 2 dos aprendizes; Diários reflexivos dos PVs; Relatórios do Projeto PLAc.	Questionários inicial 1 e 2 dos aprendizes; Questionários de avaliação de curso; Materiais didáticos utilizados; Questionários inicial e final dos PVs; Diários reflexivos dos PVs; Entrevistas com os PVs.

Quadro 8: relação instrumentos e perguntas de pesquisa (elaboração própria).

Concordamos com Vieira-Abrahão (2006, p. 221), quando a autora afirma que “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária

⁷³ Questionários dos professores e dos aprendizes foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP, sob o CAAE 99955318.3.0000.5400, e aprovados em novembro de 2018.

para promover a triangulação de dados e perspectivas”. Nesse sentido, acreditamos que cada instrumento analisado foi essencial para averiguar o trabalho docente dos PVs em sala de aula, uma vez que não foi possível para a pesquisadora estar presente em todas as aulas do curso.

Para a *geração dos dados*, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário inicial e final dos professores voluntários, questionário inicial 1 dos aprendizes, entrevistas e diários reflexivos dos PVs.

O *questionário inicial 1 dos aprendizes* (Apêndice B) buscou traçar o perfil destes para, então, reunir informações sobre suas necessidades essenciais e urgentes para delinear o curso. Pelo fato do questionário inicial 1 ter sido desenvolvido por mim, este se enquadra na geração de dados do estudo. Foi acordado que fosse aplicado durante o primeiro dia de aula do curso de PLAc no primeiro semestre de 2019.

Com os questionários iniciais dos professores, foi possível traçar os perfis dos PVs participantes da pesquisa, buscando conhecer suas trajetórias, experiências em sala de aula e formação educacional. Eles foram aplicados durante as reuniões de planejamento do curso de PLAc, sendo o primeiro aplicado em novembro de 2018 e o segundo em março de 2019⁷⁴.

O *questionário final do professor voluntário* (Apêndice C) teve o papel de investigar a prática e experiência dos participantes e conhecer seu trabalho com os imigrantes, como lidam com questões culturais em sala de aula e como resolveram possíveis problemas com a língua de intermédio utilizada para a comunicação inicial do professor-aluno. Além disso, por meio desse questionário foi possível oferecer um espaço para reflexão sobre as práticas de ensino, a língua de acolhimento, e o ensino de línguas para fins específicos.

A aplicação do *questionário final dos professores voluntários* estava prevista para acontecer em março de 2020, durante a primeira reunião de planejamento do curso do semestre. Contudo, devido à pandemia global de SARS-Cov-2 (Covid-19), o que levou a quarentena em todo território brasileiro, todo o curso e reuniões de planejamento foram suspensos, em seus formatos presenciais. Dessa maneira, para evitar o contato entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, optou-se em enviar os questionários finais via e-mail. O próprio curso de PLAc precisou ser repensado e realizado virtualmente também, como foi descrito na seção 2.2 sobre o contexto de pesquisa.

As *entrevistas online* também fazem parte dos instrumentos de geração de dados para pesquisa. De acordo com Lüdke e André (1986 apud BOMFIM, 2006), as entrevistas permitem

⁷⁴ As duas aplicações dos questionários iniciais aconteceram em momentos diferentes pois em 2019 as professoras Maria e Estela se disponibilizaram a participar da pesquisa que já estava em andamento. Aceitamos a entrada tardia delas pois consideramos importantes as contribuições que elas poderiam dar à pesquisa.

que os participantes da pesquisa esclareçam informações não compreendidas totalmente pela pesquisadora nos questionários ou nos diários reflexivos, por exemplo. Para o presente estudo, as entrevistas foram realizadas durante o mês de março de 2021, ainda de maneira remota, gravadas pela plataforma do Google Meet. Ao longo das entrevistas, realizei várias perguntas que surgiram durante as conversas, mas procurei seguir um roteiro feito após a leitura e análise dos questionários finais. O roteiro de perguntas para as entrevistas pode ser encontrado no Apêndice E.

O terceiro instrumento utilizado para geração de dados foi o *diário reflexivo* do professor voluntário. Diversos autores apontam que o diário é um recurso importante para a reflexão do seu trabalho e do contexto de ensino, permitindo que o professor questione sua própria prática (TELLES, 1999), desenvolva sua competência implícita (ALMEIDA FILHO, 1993), e construa auto-avaliação e desenvolvimento profissional (PORTER, 1990). Dessa maneira, concordamos com os autores sobre os diários serem fontes essenciais para a pesquisa pois, além de descrever as aulas, apresentam as experiências, crenças e interpretações que os PVs presenciaram em sala de aula.

Para a presente pesquisa, foi sugerido que os PVs seguissem um guia com perguntas para a elaboração de seus diários reflexivos. Esse guia, também formulado por mim, pode ser encontrado no Apêndice D.

Para a *coleta de dados* da pesquisa, selecionamos: literatura de ELFE e PLAc publicada até o momento, o planejamento das aulas do curso do Projeto PLAc Araraquara, o material didático produzido pelos PVs, o questionário inicial 2 dos aprendizes do curso (Anexo A) e por fim o questionário de avaliação do curso, também respondido pelos aprendizes. Apresentamos a seguir a descrição desses instrumentos.

Como parte deste estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, foram selecionadas dissertações, teses, artigos científicos e materiais didáticos nos diversos contextos de ensino de língua que pudessem alcançar tanto a área de PLAc quanto de ELFE.

Quanto ao planejamento do curso, observamos que este era realizado durante as reuniões do grupo do projeto, de forma presencial durante os anos de 2018 e 2019. Durante o primeiro e segundo semestre de 2019, tais reuniões aconteceram às segundas-feiras, das 12h30 às 14h30, na universidade frequentada pelos PVs. Nessas reuniões, discutimos: a) os assuntos e temas abordados em cada aula do curso; b) as dificuldades que cada PV teve na última aula; e c) textos teóricos que poderiam contribuir para a prática docente. Também foram realizadas palestras de professores convidados as quais compartilhavam suas experiências de ensino de PLAc ou PLE em outras regiões do país.

Durante as reuniões, a professora voluntária Estela (cuja pesquisa é sobre PLAc) e eu conduzimos as discussões em grupo: os professores responsáveis por cada turma apresentavam oralmente as dificuldades e as impressões da última aula dada, em que os outros pares poderiam comentar sobre, além de trazer soluções de possíveis problemas enfrentados⁷⁵. Após a discussão inicial, o planejamento da aula seguinte era debatido, assim como as temáticas e os pontos gramaticais trabalhados para cada turma. A elaboração do material didático era feita ao longo da semana pelos professores, e para cada um era atribuída uma tarefa diferente, como a seleção de textos, exercícios e músicas para determinada aula. Também foram realizadas, em algumas reuniões, apresentações sobre temas relevantes ao planejamento.

Os *materiais produzidos* pelos PVs e as atividades de cada aula também fazem parte da coleta de dados secundários. Durante o ano de 2019, os materiais produzidos por cada turma eram diferentes um do outro, pois cada uma apresentou necessidades diferentes. Dessa forma, os professores responsáveis pela turma AC2 eram Vicente, Clarice e Silvia, os quais elaboraram suas aulas para o público adulto composto por aprendizes que já estavam no Brasil há mais tempo. Já as professoras Estela e Maria eram responsáveis pelas turmas do Placzinho. A professora Ana (juntamente com outra professora não participante da pesquisa) ficou encarregada de uma das turmas de básico AC1, a qual era composta por aprendizes que haviam chegado há pouco tempo no país. Para tanto, os PVs preparavam suas aulas e atividades a partir de materiais de apoio, como livros didáticos de PLE e PLAc e as informações analisadas nos questionários iniciais (1 e 2) dos aprendizes.

Outros instrumentos analisados na coleta de dados foram: o *questionário inicial 2 dos aprendizes* e de *avaliação do curso*⁷⁶. Ressaltamos que este segundo questionário para os aprendizes foi desenvolvido pela professora Estela, que já tinha experiência no ensino de PLAc em outro contexto. Como sua participação no projeto aconteceu após o início do curso no primeiro semestre de 2019, sua contribuição para o novo questionário aconteceu somente no segundo semestre do mesmo ano.

Por fim, também foi utilizado para a coleta de dados o relatório oficial do Projeto PLAc Araraquara. Este instrumento serviu como consulta de informações sobre os cursos de 2018 e 2019, o qual apresenta: os objetivos do projeto, os procedimentos didático-pedagógicos do curso, o cronograma, conteúdo das aulas e formas avaliativas. Além disso, ele dispõe de informações sobre o suporte das instituições parceiras e os números de aprendizes e professores

⁷⁵ Minhas memórias como notas de campo.

⁷⁶ Anexo A e B respectivamente.

envolvidos no projeto. Por motivos de sigilo, os nomes de alguns desses parceiros foram ocultados do documento original.

Neste capítulo, discorreremos sobre a natureza de pesquisa que embasa esta investigação. Apresentamos os instrumentos para geração e coleta de dados, propondo a triangulação destes com os procedimentos de análise. Por fim, identificamos os participantes da pesquisa bem como o contexto em que estão inseridos.

No próximo capítulo, iniciamos as análises realizadas nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Mostro um trecho, uma passagem de um livro antigo
Pra te provar e mostrar que a vida é linda
Dura, sofrida, carente em qualquer continente
Mas boa de se viver em qualquer lugar”
Anjos (Pra quem tem fé), O Rappa

Neste capítulo, passamos à análise e discussão dos dados gerados e coletados desta pesquisa. O *corpus* de estudo é composto: pelas publicações acadêmicas sobre PLAc e ELFE, pelos questionários iniciais e finais dos professores voluntários, pelos seus diários reflexivos, pelas entrevistas com os PVs, pelo planejamento e material didático elaborado por eles, além de contar com os questionários de análise de necessidades e de avaliação do curso, aplicados para os aprendizes do mesmo.

Apresentamos, no quadro a seguir, o procedimento de análise dos dados. Dividimos em *fonte* (participantes de pesquisa); *instrumentos*; e a *triangulação* dos dois anteriores, ou seja, os procedimentos de análise da investigação, separados ainda por pergunta de pesquisa:

PERGUNTA 1: Que relação pode ser estabelecida entre PLAc e ELFE?		
Fonte	Instrumentos	Triangulação
DADOS COLETADOS: Literatura ensino de PLAc; Literatura ensino de ELFE. Curso Projeto PLAc	Levantamento bibliográfico. Questionário 2 aprendizes; Planejamento do curso; relatório do Projeto PLAc Araraquara; material didático produzido pelos PVs.	Levantamento de características em comum entre os dois contextos; Estudo do material didático de acordo com as necessidades, objetivos e interesses dos aprendizes.
DADOS GERADOS: Professores Voluntários; Aprendizes.	Questionários e diários reflexivos dos PVs; Questionário 1 aprendizes.	
PERGUNTA 2: Quais contribuições metodológicas cada uma das áreas pode proporcionar para a outra?		
Fonte	Instrumentos	Triangulação
DADOS GERADOS: Professores voluntários; Aprendizes	Questionários, entrevistas e diários reflexivos; Questionário inicial 1	Análise da experiência profissional, prática docente; Avaliação do curso pelos aprendizes.
DADOS COLETADOS: Aprendizes; Curso	Questionário inicial 2 e de avaliação do curso; Material didático produzido pelos PVs.	

Quadro 9: Procedimento análise de dados (elaboração própria).

Com as leituras dos diários reflexivos dos professores voluntários, pudemos acompanhar o planejamento do curso, a elaboração das aulas e a realização das mesmas. Todo o material utilizado (diários, planejamento de aula, questionários respondidos e materiais didáticos), ficou disponível em uma pasta no Google Drive, compartilhada com a pesquisadora.

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, relacionamos as características de ELFE com o ensino de PLAc para responder à primeira pergunta de pesquisa. Na segunda parte, analisamos as falas dos professores voluntários por meio das entrevistas, diários reflexivos e questionários, junto com as falas dos aprendizes, por meio dos questionários de avaliação do curso, a fim de responder à segunda questão de pesquisa.

3.1 Analisando as relações entre PLAc e ELFE

Nesta primeira parte de nossa análise, investigamos as relações entre os dois contextos de ensino em questão. Dessa forma, no subitem 3.1.1, discutimos novamente as teorias apresentadas no *Capítulo 1*, aprofundando as reflexões e efetivando uma análise relacional a fim de identificar pontos de contato entre PLAc e ELFE. A seguir, no subitem 3.1.2, representamos tais relações no curso e nos materiais elaborados para o Projeto PLAc Araraquara. No subitem 3.1.3, destacamos as características em comum dos dois ensinos, e por fim, no subitem 3.1.4 retomamos a pergunta de pesquisa para sintetizar nossa análise.

3.1.1 Revisão bibliográfica PLAc e ELFE

Após as discussões acerca do Português Língua de Acolhimento e do Ensino de Língua para Fins Específicos no capítulo de fundamentação, propomos, neste subitem comparar as características que convergem nos dois contextos de ensino. Com o propósito de facilitar a visualização, a seguir trazemos os quadros 1 e 5 lado a lado:

CARACTERÍSTICAS ELFE	CARACTERÍSTICAS PLAc
Identificação do perfil dos aprendizes e levantamento das necessidades-alvo do aprendiz: necessidades, lacunas, desejos	Perfil dos aprendizes: país de origem; idade; gênero; escolaridade; situação legal no Brasil
Identificação das três situações: situação-alvo; situação de aprendizagem; situação que o aprendiz se encontra.	Migração forçada: contexto de imersão; fatores emocionais, psicossociais do aprendiz (dimensão afetiva).
Análise das necessidades-alvo e das SAs:	Formato do curso:

CARACTERÍSTICAS ELFE	CARACTERÍSTICAS PLAc
delimitação do formato do curso (duração do curso, local de aplicação, desenho do curso).	análise do contexto de imersão e necessidades básicas dos aprendizes; curta duração; gratuidade.
Desenho do conteúdo programático do curso temáticas; estruturas linguísticas (tópicos gramaticais); habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir, falar); gêneros textuais ou visuais apropriados; práticas sociais (letramento).	Desenho do conteúdo programático: estruturas gramaticais, habilidades linguísticas e temáticas requisitadas pelo contexto em que o aprendiz se encontra; práticas sociais/culturais de letramento; cidadania; promoção de autonomia e defesa pessoal.

Quadro 10: resumo características ELFE e PLAc (elaboração própria).

Uma das características que destacamos tanto no ensino de PLAc quanto no de ELFE é a realização da análise das necessidades dos aprendizes. Foi a partir dessa constatação que decidimos iniciar esta investigação e pesquisar outras possíveis relações entre os dois contextos. Tais necessidades resultam das situações em que os aprendizes podem ou não encontrar, manifestando-se principalmente nas interações entre pessoas de diferentes culturas e sociedades.

Na literatura de ELFE, a análise de necessidades é uma ação bem estabelecida, e como discutido anteriormente, a base para o planejamento de cursos nesse ensino. No que diz respeito ao ensino de PLAc, diversos autores descrevem-na como ponto crucial para elaboração das aulas. No entanto, não encontramos um termo em comum que consiga abranger a mesma circunstância que caracteriza o ensino e aprendizagem da língua de acolhimento. O quadro a seguir elenca os descritores das necessidades dos aprendizes imigrantes deslocados forçados apresentados por diferentes autores:

AUTORES	DESCRITORES - NECESSIDADES
AMADO, 2013; AMADO, 2016	necessidade urgente; necessidades próprias e urgentes
EUZEBIO et al, 2014	necessidades comunicativas
ARANTES; DEUSDARÁ, 2015	necessidades linguístico-comunicativas
PEREIRA; COSTA, 2016	necessidades urgentes e diferentes dos demais
LOPEZ, 2016	necessidades linguísticas e motivações de aprendizagem
RUANO et al, 2016	demandas específicas
SÃO BERNARDO, 2016	necessidades comunicativas, necessidades e objetivos do grupo
CRUZ, 2017	necessidades comunicativas e urgências

SENE, 2017	especificidades
DINIZ; CRUZ, 2018	necessidades de aprendizagem
BOTTURA, 2019	expectativas e necessidades
PERNA; ANDRIGHETTI, 2019	necessidades básicas de sobrevivência, necessidades urgentes, necessidades específicas
CHILANTE; SILVA, 2020	especificidades e necessidades
SIMÕES; TAVARES, 2021	necessidades peculiares

Quadro 11: descritores das necessidades dos aprendizes PLAc (elaboração própria, grifos nossos).

Amado (2013), como já mencionamos, foi a primeira autora a mencionar o termo Português Língua de Acolhimento no Brasil. Em seu artigo, a autora descreve o panorama do ensino de PLE naquela época e como a demanda pelo ensino voltado para imigrantes em situação de refúgio vinha crescendo. Segundo ela, inicialmente os cursos eram oferecidos por instituições como a Cáritas, em convênio com escolas de idiomas. Em 2014, Amado (2016) relata sobre o ensino de PLAc para aprendizes imigrantes deslocados forçados de três nacionalidades, vindos da Síria, do Iraque e do Marrocos. Segundo a autora, a aprendizagem da língua era vista como uma maneira dos aprendizes (que eram pais) a auxiliar seus filhos na escola, a procurar emprego ou realizar a prova para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), este último para aqueles que desejassem ingressar em uma pós-graduação no Brasil.

Euzébio et al. (2014) discutem sobre as práticas interculturais no ensino de PLAc para imigrantes haitianos no Distrito Federal. Segundo os autores, cerca de 150 aprendizes foram atendidos no curso realizado em 2013, os quais possuíam diferentes níveis de instrução e buscavam aprender a língua para inserção no mercado de trabalho. Arantes e Deusdará (2015) descrevem sobre a demanda do ensino de Português para Refugiados (PF), nomenclatura escolhida pelos autores, na Cáritas-RJ. Os autores apontam o processo de adaptação deste público na sociedade brasileira por um viés pragmático e que contempla trocas sócio-culturais entre professores e aprendizes.

Pereira e Costa (2016) também relatam sobre um curso de PLAc para imigrantes haitianos, na cidade do Rio de Janeiro no ano de 2015. No entanto, as aulas não eram vinculadas a nenhuma organização não governamental, e dessa forma, elas aconteciam a princípio na casa de alguns aprendizes. Posteriormente, foram realocadas para um salão de festas de um condomínio no mesmo bairro em que eles residiam, o qual foi disponibilizado pela

associação de moradores do local. Eram 17 aprendizes homens, entre 24 e 33 anos, que trabalhavam na área de construção civil no Brasil e tinham como língua materna o francês e o crioulo.

Lopez (2016), em sua pesquisa de mestrado, analisou o contexto de ensino de PLAc na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Segundo a autora, alguns subsídios devem ser considerados no planejamento de tais cursos, a saber: a) a destotalização do imigrante deslocado forçado, ou seja, considerar que o público imigrante deslocado forçado “sem perder as individualidades, reconhecendo a heterogeneidade inter e intracultural” (LOPEZ, 2016, p. 178), sem enxergá-los como vítimas da situação de refúgio e não tratar o ensino de língua para eles como um ato de caridade; b) acessibilidade de cursos de PLAc, considerando a (semi) gratuidade e flexibilidade da carga horária dos cursos; c) necessidade de redes colaborativas e materiais didáticos de livre circulação para professores, coordenadores e aprendizes; e d) (re)pensar o propósito e a prática *em* PLAc, considerando uma educação em torno de projetos que contemplem ações para conscientizar a sociedade de acolhida sobre os imigrantes, a fim de que o acolhimento não aconteça somente em sala de aula.

O artigo de Ruano et al. (2016) relata o trabalho que foi realizado na Universidade Federal do Paraná por meio do *Projeto Brasileiro para Migrações Humanitárias*, que atendeu, no ano de 2013, cerca de 120 haitianos. Segundo os autores, muitos dos aprendizes desistiam do curso ao longo dos semestre, e uma das alternativas para que as aulas não precisassem depender uma da outra, foi a elaboração de aulas com tarefas comunicativas fechadas. Tais tarefas apresentavam atividades em situações reais que os aprendizes se depararam, como preencher um currículo ou realizar uma entrevista de emprego.

São Bernardo (2016), Cruz (2017) e Sene (2017) realizaram pesquisas com imigrantes em situação de refúgio em cursos de PLAc oferecidos no mesmo espaço do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) da Universidade de Brasília. A primeira autora buscou entender qual o papel da língua portuguesa na inserção social dos aprendizes imigrantes: as aulas eram planejadas a partir de temáticas de trabalho, moradia e relações sociais, nas quais eram apresentados gêneros textuais variados e autênticos. Cruz (2017), pesquisou sobre a avaliação e progresso de aprendizagem dos aprendizes. Já Sene (2017) buscou analisar a composição de materialidades do ensino de PLAc e definir os objetivos de aprendizagem por meio dessas materialidades. Nas três pesquisas, o público-alvo era composto por nacionalidades de mais de 24 países.

Diniz e Cruz (2018) discutem sobre a produção de material didático para um grupo específico de migrantes. As autoras entrevistaram os professores voluntários de uma ONG na

cidade de Belo Horizonte sobre como utilizavam os materiais já produzidos para o ensino de PLE e PLAc em suas aulas e como os adaptavam para seu uso em determinados momentos. Perna e Andrighetti (2019) analisaram unidades de dois livros didáticos utilizados em um curso de PLAc para 30 haitianos na cidade de Porto Alegre. Para ambos os contextos (em 2018 e 2019), as autoras apontam a importância de unidades temáticas para atender às demandas e necessidades que permitiriam os aprendizes a participar de contextos sociais.

Chilante e Silva (2020) apresentam reflexões acerca do papel da LP pelo olhar dos aprendizes de PLAc do curso realizado no ano de 2019, por meio do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. No contexto das autoras, a sala de aula era heterogênea no que diz respeito às nacionalidades dos aprendizes: havia pessoas vindas de Taiwan, França, Haiti, Senegal, Paquistão, Tunísia, Iraque, Venezuela, Guiné, China, Colômbia e Bolívia. Além de multicultural e multilíngue, a turma era composta por 16 pessoas, sendo nove homens e sete mulheres.

Mais recentemente, Simões e Tavares (2021) descrevem a trajetória do ensino de português em Roraima para aprendizes venezuelanos. Por conta da proximidade do estado com o país vizinho, o número de imigrantes aumentou nos últimos anos devido à crise sócio-econômica. Os autores relatam as dificuldades enfrentadas inicialmente, como a alta quantidade de aprendizes (por volta de 405, a partir de 2017) e a falta de preparo dos professores. No entanto, nos anos seguintes, novas soluções surgiram, incluindo parceria público-privada e a inclusão das crianças no chamado *Portuguesinho*. São Bernardo (2016) aponta como a não participação de aprendizes imigrantes mulheres nos cursos de português engloba questões culturais, religiosas e de gênero. Segundo a autora, “acreditamos que pode ser pelo fato de terem que cuidar das crianças e não poderem sair de casa junto com os maridos ou conterrâneos” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 98). Segundo Simões e Tavares (2021), a iniciativa do *Portuguesinho* possibilitou que o número de mulheres no curso de PLAc para adultos aumentasse.

Nessa perspectiva, na pesquisa de Bottura (2019), a autora investiga sua própria atuação como professora de PLAc para 20 mulheres imigrantes deslocadas forçadas, em uma cidade no interior do estado de São Paulo. A sala era composta por aprendizes de vários países (Gana, Congo, Venezuela, Haiti e Síria) e com diferentes graus de instrução escolar. O objetivo inicial era desenvolver a habilidade oral na LP. Dessa forma, as aulas foram elaboradas em um formato de curso de conversação, a fim de que as aprendizes pudessem compartilhar suas histórias e experiências de vida. A particularidade nesse contexto está justamente em ter um público formado apenas por mulheres, incluindo a professora. Segundo Bottura (2019), ela

partiu “do pressuposto de que, por fazerem parte do grupo minoritário no projeto e por participarem muito pouco em sala de aula, elas poderiam se sentir pouco confortáveis para falar em português em meio aos participantes homens” (BOTTURA, 2019, p. 96), o que, a nosso ver, é mais uma razão que São Bernardo (2016) observa sobre a não participação de mulheres aprendizes nesse contexto.

Para todos os cenários apresentados, notamos que a expressão “necessidades” e suas variantes relaciona-se a questões de *adaptação, integração e sobrevivência*, como discutimos anteriormente. A escolha de focar o planejamento do curso e elaboração de aulas para essas necessidades (unânime para todos os autores) permitiu selecionar *temáticas* que pudessem abordá-las juntamente com o conteúdo linguístico apropriado. Sene (2017) elenca os temas como emprego, moradia e saúde como algumas das necessidades básicas a se considerar em um curso de PLAc. Diniz e Cruz (2018) apontam a cidadania e a cultura como forma de buscar o “desenvolvimento da consciência crítica, desenvolvimento da competência comunicativa e desenvolvimento da capacidade de entender e gerenciar diferentes visões de mundo” (DINIZ; CRUZ, 2018, p. 10).

Apesar de encontrarmos similaridades entre os diversos cenários de ensino de PLAc, é importante lembrar que cada contexto é único e contém aprendizes de diversas nacionalidades, como descrevemos nas pesquisas do *Quadro 11*. Segundo Camargo (2019, p. 232), “migrantes de crise têm projetos migratórios diversos e, portanto, objetivos diversificados para a aprendizagem da língua”. Em outras palavras: reconhecemos as necessidades em comum e, enquanto professores e elaboradores de cursos de PLAc, devemos nos atentar a outras demandas particulares de nossos aprendizes nos cenários em que atuamos.

Consideramos a escolha dos termos *especificidades/específicas* apropriados para descrever as necessidades de cada grupo de aprendizes de PLAc. Cada contexto diverge do outro, e os aprendizes, com suas individualidades, apresentam dificuldades e desejos baseados no local em que residem no país de acolhida, em nosso caso, no Brasil. Nesse sentido, Asadi (1990), que trabalhou com o ensino de inglês para fins específicos e acadêmicos em Damasco, na Síria, afirma que

[...] o ensino de línguas foi chamado para atender as diferentes demandas dos novos tipos de alunos, assim, também, para se referir ao estudo especializado dos alunos ou às habilidades profissionais/vocacionais exigidas⁷⁷. (ASADI, 1990, p. 1).

⁷⁷ No original: “language teaching has been called upon to meet the different demands of new types of learners and, thus, also, to refer to the learner’s specialized study or the required professional/vocational skills” (ASADI, 1990, p. 1).

Concordamos com o autor quando afirma que as diferentes demandas advêm dos “novos tipos de alunos” que surgem com as mudanças que o mundo vivencia. Cada grupo e cada aprendiz apresenta sua história, suas preocupações e suas motivações variadas (que nem sempre correspondem às mesmas de seus colegas) que direcionam a objetivos e a necessidades específicas na aprendizagem da língua estrangeira. Como pontua Cruz (2017), “as diferentes histórias e trajetórias de vidas culminam em diferentes objetivos de vida e implicam, conseqüentemente, em particularidades no contexto de sala de aula” (CRUZ, 2017, p. 33). Por sua vez, Hyland (2002) enfatiza que os aprendizes de LFE precisam atuar em diversos ambientes sociais e que “trabalhamos em comunidades em um tempo e um lugar particular, e essas comunidades são criadas pelas nossas práticas comunicativas”⁷⁸ (HYLAND, 2002, p. 390). Dessa forma, diferentes regiões/Estados, apresentam situações-alvo distintas em que os aprendizes (de ELFE e de PLAc) precisam aprender a lidar. O que é comum em uma região pode ser diferente de outra.

Perna e Andrighetti (2019) apontam as práticas sociais como fatores importantes na aprendizagem de PLAc. No tocante às especificidades, tais práticas pertencem a uma comunidade do país de acolhida em que o aprendiz imigrante está inserido, as quais variam de local para local. Segundo as autoras,

[...] Isso implica em propor atividades que contemplem o uso da linguagem e sua relação com aspectos culturais, com formas de organização, com padrões comportamentais construídos na interação etc. (PHILLIPS, 1983; GALLOWAY, 1992), sensibilizando os alunos para variações linguísticas, interacionais e culturais. (PERNA; ANDRIGHETTI, 2019, p. 144).

As variações linguísticas e os padrões comportamentais aos quais as autoras se referem são alguns dos exemplos que podemos encaixar nas especificidades que variam de acordo com o lugar em que cada grupo de aprendizes se encontra. Ainda segundo as autoras, em seu contexto de ensino (haitianos em situação de refúgio, residentes na cidade de Porto Alegre, no ano de 2017), as principais necessidades dos aprendizes estavam relacionadas às dificuldades de compreensão da língua e de determinados comportamentos culturais nos locais em que eles trabalhavam (comércio, auxiliar de cozinha, jardinagem, auxiliar de obra e cabeleireiro). Segundo a análise delas, os materiais didáticos utilizados pelos professores nesse contexto de

⁷⁸ No original: “we work within communities in a particular time and place, and these communities are created by our communicative practices” (HYLAND, 2002, p. 390).

ensino (os livros *Recomeçar*⁷⁹ e *Pode Entrar*) não faziam sentido para seus aprendizes, pois não atingiram “as expectativas/necessidades dos alunos por apresentarem características bem diferenciadas das que foram pensadas com base nos primeiros interlocutores” (PERNA; ANDRIGHETTI, 2019, p. 147).

Em contrapartida, Pereira e Costa (2016) relatam outras dificuldades de aprendizagem de português de aprendizes haitianos na cidade do Rio de Janeiro. Segundo as autoras, muitos deles apresentavam dificuldade na produção oral, ou seja, na pronúncia das palavras da LP, e perceberam que isso foi um empecilho para conseguirem emprego na mesma área em que trabalhavam no país de origem. Segundo relato de um aprendiz, que era formado em informática, mesmo tendo documentos em mãos que comprovavam sua experiência, foi a falta de familiaridade com a LP que impossibilitou sua contratação. Sendo assim, na época em que os cursos foram realizados, a oferta de empregos para construção civil (por conta da Copa do Mundo e das Olimpíadas na cidade) atraiu muitos desses imigrantes a trabalharem nessa área.

Observamos, deste modo, as diferenças entre as necessidades dos aprendizes nos contextos de Perna e Andrighetti (2019) e Pereira e Costa (2016). Mesmo que em ambos os cursos os aprendizes eram haitianos que trabalharam na área de construção civil no Brasil, as dificuldades do primeiro grupo (em Porto Alegre) compreendiam a *compreensão oral*, enquanto para o segundo (no Rio de Janeiro), a *produção oral*. Concordamos com as primeiras autoras quando afirmam que os MDs produzidos para um público imigrante deslocado forçado geral não são suficientes para atender todas as demandas dos grupos distintos espalhados pelo Brasil, mesmo que tais grupos sejam formados por aprendizes da mesma nacionalidade.

Dessa forma, a *adaptação* do MD é essencial para os diferentes contextos e necessidades de aprendizes de PLAc. O procedimento de adaptação de MDs é uma das estratégias de professores de LFE (RAMOS, 2008; VIAN JR., 2014; MOLSING e LOPES-PERNA, 2014; ARAÚJO, 2015; LOBO, 2017) justamente pelo fato de já haver diversos MDs já produzidos para o ensino de inglês para negócios e fins acadêmicos, por exemplo. Lobo (2017) em sua tese analisou o livro *Diga trinta e três... em português!* aplicado nos cursos de PLE do *Programa Mais Médicos* para aprendizes cubanos. Segundo a autora,

[...] a adaptação pode ser considerada o “coração da problemática”, pois se trata de uma resposta a uma necessidade específica dentro de uma linguística e da diversidade de temáticas abordadas, do nível dos aprendizes, das possibilidades do meio e de outros elementos que implicam ser um ensino reflexivo por excelência. (LOBO, 2017, p. 74)

⁷⁹ As autoras tiveram acesso ao livro em 2017, no entanto este mesmo não se encontra mais disponível para o público em geral.

Vemos em Lopez (2016) a fala de coordenadores e professores de cursos de PLAc sobre a importância desse reconhecimento das necessidades e apropriação dos MDs. Eles apontam para

[...] a necessidade de o professor ser qualificado para exercer sua tarefa docente, tendo consciência da sua autonomia em relação ao material didático no contexto da sala de aula ou, ainda [...] tendo um conhecimento que lhe permite criar/adaptar seu próprio material de acordo com as necessidades dos seus estudantes, sem seguir "servilmente" algum livro didático (LOPEZ, 2017, p. 163).

Dessa forma, compreendemos que tanto professores de ELFE quanto os de PLAc devem reconhecer as necessidades e perfis de seus aprendizes e saber analisar como o MD pode ser relevante ou não para atender suas demandas. Assim, cabe ao professor examinar como utilizar os materiais já produzidos para um determinado público-alvo e adaptá-los para o seu contexto de ensino.

Retomando os descritores do *Quadro 11*, destacamos outras duas palavras que descrevem as necessidades dos aprendizes de PLAc: *urgente* e *básica*. Segundo o Dicionário Online do Português⁸⁰, a palavra “urgente” apresenta os seguintes significados: a) situação que demanda atendimento rápido, sem demora; imediato ou instantâneo; b) do que não se pode dispensar; indispensável. Já a palavra “básica” significa: a) que serve como base; essencial; b) o mais relevante ou importante; fundamental. Contudo, consideramos que esses termos sejam de certa forma vagos ou pouco precisos para descrever exatamente quais são as urgências e as necessidades básicas de adaptação, integração e sobrevivência que os aprendizes têm no contexto migratório. Além disso, como discutido anteriormente, o que pode ser urgente ou básico para um grupo, pode não o ser para outro.

Essas questões básicas e de urgência costumam variar para cada autor, não existindo um consenso de quais são mais relevantes para um determinado contexto. No entanto, foi possível elencar *temáticas* mais recorrentes que compreendem a adaptação, a integração e a sobrevivência dos aprendizes no contexto de migração. Apresentamos, no quadro a seguir, descrições que alguns autores propuseram de tais necessidades:

⁸⁰ <https://www.dicio.com.br/urgente/>

AUTOR	URGÊNCIAS E NECESSIDADES BÁSICAS
EUZÉBIO et al (2014)	oficinas de saúde, educação, trabalho, tecnologia, meio ambiente, comunicação, direitos humanos e cultura.
ARANTES; DEUSDARÁ (2015)	ambientes autênticos de comunicação real e interativa: estações de metrô/ônibus, feiras livres, bancos, praças, comércios locais, preenchimento de formulários.
RUANO et al (2016)	situação contextual dos alunos, como entrevista de emprego.
CRUZ (2017)	apresentação pessoal, trabalho, moradia, saúde, cotidiano, diversidade cultural brasileira.
SENE (2017)	conseguir um emprego, alugar uma casa, ir ao médico, outras ações de sobrevivência.
COSTA; SILVA (2018)	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.
BOTTURA (2019)	integração à nova sociedade; questões de sobrevivência urgentes.
OLIVEIRA; BULEGON (2019)	sobrevivência no país: obter um emprego, contatos sociais, acessar e transitar instituições, atividades do cotidiano, defender-se de possíveis abusos e desrespeito a direitos.
CHILANTE; SILVA (2020)	trabalho, serviços, documentação, integração do sujeito à nova sociedade.
SIMÕES; TAVARES (2021)	processos de integração por meio do idioma, o qual engloba as facetas de emprego, moradia, educação e saúde em seu ensino.

Quadro 12: Necessidades urgentes e básicas dos aprendizes de PLAc (elaboração própria).

Notamos que certos termos são recorrentes nas descrições para cada autor. Apesar das diferenças, é possível elencar temas que compartilham as mesmas concepções, como por exemplo: *trabalho* para Euzébio et. al. (2014), Cruz (2017) e Chilante e Silva (2020); *entrevista de emprego* para Ruano et. al. (2016); *conseguir emprego* para Sene (2017); *produzir currículos e realizar entrevistas de emprego* (COSTA; SILVA, 2018); e *obter um emprego* para Oliveira e Bulegon (2019). Assim, levantamos as seguintes temáticas em comum abordadas nos contextos de PLAc analisados, apresentados no quadro a seguir:

TEMÁTICOS CURSOS DE PLAc				
Trabalho	Moradia	Saúde	Educação	Cidadania
direitos trabalhistas, carteira de trabalho, elaboração de currículos, entrevistas de emprego, finanças.	questões relacionadas ao aluguel de casas, programas habitacionais.	questões relacionadas ao sistema de saúde do Brasil, vocabulário de sintomas e doenças.	questões relacionadas a escolas regulares para os filhos, universidades, EJAs.	questões sobre direitos e deveres dos imigrantes no país, interação com brasileiros.

Quadro 13: temáticas para cursos de PLAc (elaboração própria).

De maneira semelhante, Aquino (2018) propôs um “guia de sobrevivência” da língua portuguesa para intercambistas de graduação e pós-graduação na Universidade Federal de Minas Gerais. De certa forma, um “guia de sobrevivência” pode ser descrito como MD para um curso de LFE, nesse caso, o Português para Fins Específicos (PFE), uma vez que foi planejado para atender necessidades específicas de um determinado público-alvo em uma situação-alvo particular. Esse guia listou seis tópicos principais de interesses, os quais permitiram selecionar as estruturas gramaticais, questões lexicais e implicações sócio-culturais necessárias para os aprendizes atuarem no contexto acadêmico e social onde se encontravam. Os temas para esse cenário foram:

- conhecendo pessoas;
- pequenas compras;
- saídas e passeios;
- encontrar acomodação;
- viajar;
- serviços úteis.

Observamos, portanto, que o planejamento de cursos de LE por meio de temáticas pode ser utilizado tanto na área de ELFE quanto na de PLAc. Contudo, enquanto o guia de sobrevivência descrito por Aquino (2018) foi elaborado a partir dos interesses daqueles aprendizes em específico (intercambistas em uma universidade brasileira cujo tempo de estadia no país era pré-determinado, entre seis meses a quatro anos, segundo o autor), os cursos de PLAc são planejados a partir da realidade dos imigrantes deslocados forçados a migrar, com tempo indeterminado de estadia no país de acolhida.

A concepção de *sobrevivência* é diferente para as duas áreas (ELFE e PLAc) pelo fato de seus aprendizes encontrarem-se em condições distintas no país. As condições do *status* legal

do imigrante (turistas ou pessoas em situação de refúgio) têm impacto nas relações deste com a nova sociedade, resultando em necessidades particulares para cada público-alvo. Enquanto “viajar” e “saídas e passeios” são tópicos relevantes para o público intercambista, “trabalho” e “saúde” fazem mais sentido para a realidade do imigrante deslocado forçado em um primeiro momento. Nesse sentido, as necessidades de *sobrevivência* dos aprendizes de PLAc estão relacionadas a temas que lhes permitem não somente *sobreviver* no país de acolhida, mas também a *permanecer* neste.

Depreendemos que o *contexto de imersão*, dessa forma, determina quais necessidades e particularidades os aprendizes de ELFE e de PLAc encontram durante sua experiência no país. No entanto, diferente do público de ELFE, para os imigrantes deslocados forçados essa será sempre sua realidade: estão inseridos na nova sociedade, sem opção de escolha, tendo que lidar com situações do cotidiano comuns à população do país de acolhida, e com situações relacionados à imigração, como por exemplo: tirar novos documentos, conseguir visto no país, conversar com assistentes sociais ou polícia federal e preencher formulários. Em outras palavras, podemos entender que o contexto de imersão é a *situação-alvo* (HUTCHINSON; WATERS, 1987; VIAN JR, 2008) dos aprendizes imigrantes.

Nesse sentido, retomamos as outras situações levantadas por Hutchinson e Waters (1987) as quais podemos associar com o ensino de PLAc. Em relação à *situação de aprendizagem*, fatores como faixa etária, nacionalidade, escolaridade, condições sociais e psicológicas também interferem no contexto imigratório. Segundo Grosso (2010), esse ensino é voltado geralmente para o público adulto, no entanto, observamos que as imigrações venezuelanas que costumam chegar ao Brasil são compostas por famílias inteiras ou parte delas, muitas vezes, com os filhos ainda crianças. Por esse motivo, em alguns lugares foi necessário dividir o ensino de língua para dois públicos: o adulto e o infantil, como podemos mencionar o *Portuguesinho*, em Boa Vista (SIMÕES; TAVARES, 2021) e o *Placzinho* em Araraquara (FIORELLI et al, 2021).

Reconhecer as nacionalidades dos aprendizes de PLAc também se torna uma informação essencial para os professores, uma vez que se deparam com salas de aulas multiculturais e multilingues. Se tomarmos como exemplo os contextos de Bottura (2019) e Chilante e Silva (2020), havia aprendizes falantes de espanhol, francês, inglês, chinês ou árabe em uma mesma sala de aula, o que se torna necessário determinar uma língua franca para que todos possam se comunicar. Por esse motivo, realizar um levantamento de dados referentes à nacionalidade e às línguas que os aprendizes conhecem é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem de PLAc.

É possível encontrar aprendizes imigrantes deslocados forçados com níveis de instrução escolar variados. Podemos nos deparar com imigrantes que não são alfabetizados na própria língua materna, como Pereira e Costa (2016) relatam sobre alguns haitianos em seu contexto; com nível superior completo; e aprendizes em idade escolar ainda. Identificar tais dados podem contribuir para que professores escolham abordagens de ensino mais relevantes e elaborem aulas mais específicas para atender os diferentes propósitos dos aprendizes, como por exemplo: entrar em uma universidade; apenas comunicar-se oralmente com as pessoas; ou estudar diversas matérias escolares diretamente na língua portuguesa (como no caso das crianças em idade escolar).

As condições sociais e psicológicas, ou o prisma emocional (SÃO BERNARDO, 2016) dos imigrantes deslocados forçados, são vivenciados de maneiras diferentes por públicos diferentes. Segundo Costa e Silva (2018), existe um acolhimento de uns e exclusão de outros, o que acarreta a problemas de xenofobia e discriminação aos imigrantes em situação mais vulneráveis ou menos prestigiados. Pereira e Costa (2016) ressalta que a cor da pele de estrangeiros no Brasil, ainda nos dias de hoje, é um artefato simbólico que pode demonstrar maior ou menor poder. Para as autoras,

Poderíamos nos questionar se a falta de domínio da língua portuguesa afetaria, na mesma medida, por exemplo, um imigrante canadense, norte-americano ou europeu, portador de capital simbólico que remonta às culturas reconhecidas como melhores, que foram apropriadas por muitos países menos desenvolvidos do que eles. Com isso, posicionamo-nos diante de outro distintivo que os imigrantes haitianos não poderão portar: a “boa” origem (PEREIRA; COSTA, 2016, p. 130).

Essa problemática, no entanto, não está sob controle dos imigrantes deslocados forçados, que são vítimas de discriminações. É a sociedade, ignorante no que se refere à situação de refúgio e preconceituosa com grupos minoritários, que dificulta e sustenta esse comportamento de acolhimento e de exclusão dos diferentes tipos de estrangeiros. Entendemos que práticas sociais que vão para além da sala de aula, envolvendo brasileiros e imigrantes, podem ser uma maneira de conscientizar a comunidade, a fim de que possam refletir como suas ações podem afetar a adaptação, integração e sobrevivência do grupo imigrante. Concordamos, dessa forma, com Lopez (2016) ao destacar a *educação do entorno*

[...] por sua vez, pode ser promovida por meio de projetos (MIRANDA, 2016) que visem levar a população a conhecer um pouco da realidade dos imigrantes deslocados forçados, no sentido de nutrir, sobretudo, o respeito da sociedade de acolhimento por essas pessoas. Toda essa reflexão colabora para a nossa

ideia do ensino de PLAc como um *projeto político* (LOPEZ, 2016, p. 195, grifos nossos).

Podemos considerar que esse projeto político deva incluir, portanto, várias instâncias da sociedade que possam contribuir de diferentes formas para a integração dos imigrantes. O reconhecimento de direitos e deveres dos aprendizes é uma das maneiras de se defender de possíveis abusos contra esse público. Tais questões podem ser discutidas nos cursos de PLAc, na temática da cidadania, com os professores e/ou profissionais especializados na área de Direito, como podemos constatar nas descrições das necessidades do *Quadro 12* pelos autores Euzébio et al (2014), Costa e Silva (2018), Oliveira e Bulegon (2019) e Chilante e Silva (2020).

Mudando o foco para as questões administrativas, também discutidas na área de PLAc, aponta-se como podemos relacioná-las com a *situação em que o aprendiz se encontra*. Segundo Lopez (2016), é importante realizar uma sondagem para reconhecer as situações socioeconômicas do público imigrante, a fim de verificar se é necessário “a possibilidade (ou não) de cobrar pelo serviço prestado e/ou pelo material utilizado” (LOPEZ, 2016, p. 179). A acessibilidade desses cursos para os aprendizes faz parte dos subsídios de planejamento de cursos de PLAc, a qual a autora aponta como característica importante desse contexto de ensino.

No que diz respeito à carga horária, também se faz necessário levantar informações referentes à disponibilidade dos aprendizes e professores. Ainda segundo Lopez (2016), a flexibilização nos horários é importante pelo fato de vários aspectos estarem envolvidos nessa questão. Para a autora,

[...] Com um público-alvo composto, em sua maioria, por imigrantes adultos trabalhadores, como os participantes dessa pesquisa, um curso que pretenda lhes ser acessível deve considerar a oferta de cursos em horários alternativos, além dos horários regulares, como no turno da noite ou durante os *fnais de semana*. Nesse contexto, outro desafio é a disponibilidade dos trabalhadores que compõem a organização e o corpo docente desses cursos: em um panorama em que os cursos de PLAc têm sido organizados e oferecidos com base no *sistema de voluntariado*, como se esperar que o voluntário assuma um compromisso em horas alternativas, que, talvez, sejam seu *horário de descanso da sua rotina semanal*? Ou ainda, horários que coincidam com o horário de aula dos professores que eventualmente sejam estagiários? (LOPEZ, 2016, p. 180, grifos nossos).

Compreendemos que as questões administrativas precisam ser discutidas com os coordenadores e professores de cursos de PLAc para que possam estabelecer horários que atendam à disponibilidade de todos os envolvidos, e que sejam respeitados pelos professores

que escolhem se voluntariar. Observamos, em contrapartida, que no ensino de ELFE os professores são contratados para prestarem seus serviços às empresas ou escolas que os procuram. Se, neste último existe financiamento esperado para bancar os custos, em PLAc, por conta da necessidade de ser cursos gratuitos (ou semi gratuitos), não é esperado que exista um retorno financeiro para os professores, que são em sua maioria *voluntários*. Consideramos, portanto, que essa questão ainda precisa ser refletida a fim de encontrar maneiras de tornar o ensino de PLAc não mais como um trabalho voluntário, mas como prática docente equivalente a outros contextos, os quais exigem do professor comprometimento e lhes garantem remuneração ao trabalho realizado.

Outro ponto para considerarmos na análise da situação em que o aprendiz se encontra refere-se ao local onde as aulas são ministradas. Hutchinson e Waters (1987) e Vian Jr (2008) apontam que tal questão também deve ser acordada em conjunto com coordenadores, professores e aprendizes. Enquanto cursos de ELFE acontecem em escolas de idiomas, em empresas contratantes do serviço ou mesmo em IES, os de PLAc podem acontecer nas instalações de ONGs e de instituições religiosas (AMADO, 2016; LOPEZ, 2016) ou em universidades públicas (SÃO BERNARDO, 2016; CRUZ, 2017; SENE, 2017; BOTTURA, 2019; CHILANTE; SILVA, 2020).

No entanto, em relação aos cursos de PLAc, Sene (2017) e Bottura (2019) relatam as dificuldades que os aprendizes enfrentam para chegar aos locais das aulas. As autoras apontam que alguns dos locais costumam ser longe das moradias ou dos locais de trabalho dos aprendizes, o que dificulta ou atrapalha a participação destes nos cursos. Contudo, algumas iniciativas podem ser notadas em contextos em que os professores e coordenadores levaram em consideração essa problemática, buscando realizar os cursos em escolas públicas e/ou regiões mais próximas às residências dos aprendizes (PEREIRA; COSTA, 2016; SENE, 2017; ZAMBRANO, 2019; FIORELLI et al, 2021).

Vários autores relatam sobre como a assiduidade dos aprendizes pode interferir na realização dos cursos de PLAc. Lopez (2016) argumenta que a carga horária deve variar de 30 a 60 horas, e que os coordenadores poderem adotar o sistema de cursos bimestrais, o que, segundo a autora, pode motivar os aprendizes a frequentar mais as aulas e concluir o curso mais rápido (ressaltando a urgência que muitos deles têm para aprender a língua). Sene (2017) aponta questões de logística, por exemplo, a locomoção dos aprendizes para os locais de aula como fatores que os impedem de participar todos os dias. A autora relata sobre o fim da distribuição de vale-transportes para os aprendizes por conta do encerramento de uma parceria que tinham com o órgão de transporte urbano de Brasília. Ruano et al (2016) apresentam um

modelo de aula a qual contemplava conteúdos fechados em um dia de aula, o que denominaram “porta-giratória”. Segundo os autores, a

[...] aula com começo, meio e fim, de tal modo que ela não precise fazer referência a algum conteúdo dado em um momento passado, nem deva ter continuidade obrigatória em algum momento futuro (RUANO et al, 2016, p. 320).

Consideramos, assim, que o deslocamento de cursos de PLAc para regiões mais acessíveis, parcerias com prefeituras para a disponibilidade de vale-transporte, e diminuição ou reformulação nas estruturas da carga horária dos cursos também podem ser ações a serem tomadas pelos coordenadores, como uma maneira de promover, o que podemos chamar assim, o *acolhimento*.

Diante do que foi discutido, podemos observar algumas características do ensino de PLAc que se convergem com as de ELFE. Elas fazem parte tanto do planejamento do conteúdo programático do curso quanto da organização de questões administrativas, as quais podem compreender o papel de acolhimento que é tanto discutido. Listamos a seguir os pontos de convergência que relacionam os dois ensinamentos:

CARACTERÍSTICAS EM COMUM ENTRE PLAc E ELFE
Foco no aprendiz; Análise de necessidades; Aulas temáticas; Análise de situações-alvo, de aprendizagem e de onde o aprendiz se encontra; Contexto de imersão.

Quadro 14: características em comum PLAc e ELFE (elaboração própria).

Tendo apresentado as primeiras inter-relações entre os dois, partimos para a análise do curso do Projeto contexto desta pesquisa.

3.1.2 Análise do Projeto PLAc Araraquara: especificidades

Neste subitem, descrevemos o curso do Projeto PLAc Araraquara, buscando relacioná-lo com as seis características levantadas no *Quadro 14*. Trazemos as informações sobre a organização dele, juntamente com a elaboração das aulas. Para tanto, utilizamos o planejamento do curso, os materiais elaborados pelos PVs, documentos oficiais do Projeto e memórias da pesquisadora como notas de campo.

Partimos de duas perguntas do *Quadro 4* (no item 1.4.3) de Vian Jr (2008) em relação à análise das necessidades de aprendizagem, a saber: “onde o curso será ministrado” e “quando o curso acontecerá?”. Tais questões estão diretamente relacionadas à situação em que o aprendiz se encontra, e têm como objetivo organizar demandas administrativas a fim de facilitar a aplicação das aulas. Nesse sentido, relatamos a seguir como foram feitas as decisões para delimitar esses pontos cruciais para a iniciação do Projeto.

Seguindo uma ordem cronológica dos acontecimentos, antes do início das aulas do curso de PLAc, foi realizada uma reunião de organização com coordenadores responsáveis pelo Projeto. Nesse encontro, integrantes das instâncias da Diretoria de Ensino, da Igreja e da Unesp levantaram possíveis locais para a aplicação do curso, como: o próprio campus universitário, uma escola particular de idiomas, localizada no centro da cidade e uma das instalações da Igreja. Uma das razões pela qual o campus da Unesp não foi escolhido é o fato de este estar localizado muito longe das residências dos aprendizes, o que tomaria muito tempo de locomoção dos mesmos, apesar da universidade contar com salas bem equipadas e preparadas para a finalidade de dar aula, e uma linha de ônibus de fácil identificação. O problema com a escola de idiomas era que ela não possuía espaço para atender a todos os aprendizes e professores voluntários⁸¹.

A solução, portanto, foi dada pelas integrantes da Diretoria de Ensino. Por meio de um mapeamento das residências dos aprendizes, foi indicado que a Escola Estadual Antônio de Oliveira Bueno Filho, disponibilizada pelo *Programa Escola da Família*, seria o local mais próximo às residências dos aprendizes para a realização do curso de PLAc. Dessa forma, muitos deles conseguiam ir à escola a pé ou de carona com algum integrante da Igreja que se oferecia.

Apesar de ser uma escola para os anos iniciais (1º ao 5º ano), o espaço apresenta salas de aulas com boa estrutura para os adultos, além de pátio, quadra esportiva e mesas com refeitórios. Por conta do Programa Escola da Família, sempre havia uma secretária responsável pela escola no dia de aula do curso e, juntamente com seus estagiários, auxiliava os professores voluntários em quaisquer questões referentes a materiais (giz, apagadores, carteiras, projetores, datashow) ou problemas técnicos.

A segunda decisão tomada, na mesma reunião, foi em relação a *quando* o curso aconteceria e qual seria sua *carga horária*. Como discutido na seção anterior, é preferível que cursos de PLAc aconteçam ou no período noturno ou aos fins de semana. No contexto de Araraquara, alguns aprendizes não podiam participar durante a semana em nenhum período,

⁸¹ Memórias como notas de campo.

pois ou estavam trabalhando durante o dia, ou tinham que cuidar de seus filhos mais novos, o que dificultava as aulas à noite. Dessa forma, ficou acordado que as aulas ocorressem aos sábados de manhã, das 9h às 13h, com intervalo de 30 minutos, durante os meses de março/junho e agosto/novembro. Ao final de cada semestre, foram contabilizadas 60 horas de curso.

Uma vez que o grupo tinha conhecimento sobre algumas condições dos aprendizes (como vulnerabilidade econômica), outras duas propostas foram feitas na reunião dos coordenadores. Da parte da DE, cadernos em branco, para anotações pessoais e estudos, foram doados para cada um dos aprendizes. O CLDP, por sua vez, bancou a impressão de fotocópias dos materiais didáticos necessários para cada aula, além de certificar, ao final de cada semestre, todos os envolvidos no Projeto (professores e aprendizes)⁸². Podemos relacionar o conhecimento da condição financeira dos aprendizes como parte da análise das necessidades de aprendizagem de Vian Jr (2008), a fim de responder à pergunta “quem são os aprendizes”.

Tendo apresentado e discutido as primeiras questões administrativas do Projeto PLAC Araraquara, partimos a seguir para as análises das ações realizadas no planejamento e elaboração das aulas, feitas pelo grupo de professores voluntários.

No quadro a seguir, apresentamos as necessidades e os objetivos dos aprendizes da turma AC2, os quais foram levantados por meio de aplicação de questionários⁸³. No primeiro semestre, contamos com cerca de 17 aprendizes adultos, e no segundo, apenas dez. Quanto às turmas de AC1, contamos com cerca de 54 aprendizes distribuídos em duas turmas. No entanto, não tivemos acesso às respostas dos questionários das duas turmas AC1, por desencontros entre os professores responsáveis de cada turma e a coordenadora. Como a aplicação desses foi realizada por meio impresso, e a digitalização dos mesmos era difícil pelos professores, não foi possível reunir as informações neles detidas. Mas, felizmente, os conteúdos programáticos⁸⁴ das três turmas foram feitos em meio digital e compartilhados facilmente.

NECESSIDADES E OBJETIVOS APRENDIZES PLAC ARARAQUARA	
1º semestre 2019	2º semestre 2019
conseguir <i>trabalho</i> .	Meu objetivo é aprender a falar a língua portuguesa e também a escrever.
aprender o idioma.	Aprender a gramática e falar bem a língua portuguesa.

⁸² Memórias como notas de campo.

⁸³ *Questionário Inicial 1 Aprendizes* (1º semestre) encontra-se no Apêndice B e *Questionário Inicial 2 Aprendizes* (2º semestre) encontram-se no Anexo A.

⁸⁴ Podem ser consultados nos Apêndices F e G.

aprender e entender o que falam.	Falar muito bem o português, escrever e conhecer para me comunicar com as pessoas.
entender o que falam.	<i>Empreender um negócio próprio</i> , estudar, fazer com minha família um projeto de vida para que em um futuro tenhamos e alcancemos uma vida melhor.
a princípio o idioma.	Aprender muito mais português e <i>procurar emprego</i> e também poder falar bem com os meus amigos.
burocracia no banco.	Ter um conhecimento de falar, de escrever, de ler e outras coisas.
Adaptação e comunicação.	Ter conhecimento no verbal e no escrito.
aprender o idioma.	Falar e escrever certinho em todos os <i>tópicos da vida profissional</i> e familiar.
o idioma.	Falar muito bem Português, escrever corretamente e saber de gramática para poder <i>ter um trabalho</i> que tenha muita recompensa para mim.
falar a língua daqui.	Principal objetivo é me dirigir a uma universidade para me por a estudar também a <i>trabalhar</i> , ir à igreja falar a palavra da bíblia.
dia da semana.	
as pessoas nem sempre entendiam o que eu falava para elas.	
nenhuma.	
o falar.	
aprender e entender o que falar.	
conhecer lugares novos e às vezes o idioma.	
conhecer o idioma e dialeto das pessoas.	

Quadro 15: necessidades e objetivos dos aprendizes de PLAc Araraquara (elaboração própria, grifos nossos).

Antes de discutirmos as respostas dadas pelos aprendizes, apontamos alguns fatos importantes sobre os questionários aplicados. Primeiramente, todos os questionários (de ambos os semestres) foram elaborados em português e traduzidos para o espanhol, com a ajuda dos PVs. A intenção era que os aprendizes pudessem responder a todas as perguntas em sua língua materna, motivando-os a descrever suas necessidades com mais detalhes. Para fins de pesquisa, portanto, apresentamos as respostas traduzidas (também pelos PVs) para o português.

O segundo fato a mencionar é o formato diferente do questionário aplicado no segundo semestre. Como mencionamos na seção 2.4, a professora Estela contribuiu com a elaboração de

um novo modelo de questionário para os aprendizes (Anexo A), o qual era mais extenso e mais detalhado em relação ao do primeiro semestre. Como está dividido em quatro partes (dados pessoais; Brasil; nível escolar e aprendizagem de línguas; curso de língua portuguesa), foi possível elencar as temáticas de aulas, reconhecer mais a fundo a formação escolar dos aprendizes e descobrir quais eram os empregos e serviços em que trabalhavam. Este segundo questionário, a nosso ver, pode ser utilizado em cursos de PLAc em outras cidades ou estados, traduzidos devidamente para as línguas maternas dos aprendizes, a fim de gerar informações mais precisas para o planejamento e elaboração dos cursos.

Podemos observar no *Quadro 15* uma mudança na produção linguística das respostas dos participantes. No primeiro semestre eram respostas mais curtas e com poucos detalhes nos objetivos e necessidades (basicamente “aprender o idioma” e “aprender o que falam”). As respostas do segundo semestre, porém, são mais longas e específicas com relação aos seus objetivos: não querem somente “falar”, mas também “ler e escrever” na LP. Levantamos algumas hipóteses podem ser inferidas nessa mudança das necessidades dos aprendizes, que acreditamos estarem ligadas:

- *à conscientização de suas necessidades*: por já terem passado certo tempo no Brasil, puderam apontar com mais detalhes o porquê querem dar continuidade à aprendizagem da LP e para quê precisam utilizá-la;
- *ao contexto em que estão inseridos*: oportunidades, experiências e situações novas surgiram durante sua estadia aqui, o que possibilitou novos objetivos de vida (como vemos em “dirigir a uma universidade” e “empreender um negócio próprio”).

Destacamos que duas das características que definem o ensino de línguas para fins específicos são exatamente a *conscientização*, por parte dos aprendizes, de suas necessidades e de sua *situação-alvo* em que precisam utilizar a língua estrangeira. Seguimos com as análises dos materiais produzidos em ambos os semestres e como as respostas dos questionários foram essenciais para a elaboração destes.

O primeiro ponto analisado pelos professores foram as maiores dificuldades dos aprendizes, relacionadas às habilidades linguísticas orais. Tanto a produção (falar) quanto a compreensão oral (ouvir) estão presentes nesse levantamento, o que levou os PVs a elaborarem o curso para atender essa demanda. Constatamos essa decisão no conteúdo programático estruturado para o primeiro semestre, como a realização de atividades que promoveram o desenvolvimento de tais habilidades.

As situações comunicativas (SC) foram exemplos de atividades que focaram a prática oral. Essas SCs apresentam diálogos curtos, baseados em situações cotidianas, para que os aprendizes lessem em duplas ou em grupos. Um exemplo pode ser visto a seguir, em que os professores propuseram trabalhar com “noção de locomoção” na cidade:

B. Essas frases estão embaralhadas. Em duplas/grupos escreva um diálogo perguntando como chegar em algum lugar na cidade. Você pode escolher o lugar, usando o mapa.

Como eu faço pra chegar em...?	Oi, licença
Onde fica ...?	Oi, desculpa, mas ...
Você sabe onde fica?	Oi, você pode me dizer...?
Que rua é essa?	

(lugar) fica entre a 13 e 14.	(lugar) fica em frente à igreja.
Você anda dois quarteirões pra cima .	A rodoviária fica perto do Poupatempo.
Segue reto até o final, (lugar) está à direita .	Tem um ponto de ônibus na rua de trás .
(lugar) fica perto do supermercado.	Desce essa rua até chegar na rotatória.

Figura 5: atividade situação comunicativa Aula 10 (semestre 1).

Para a elaboração dessa atividade, constatamos algumas estratégias do ELFE, como por exemplo as *lacunas*. A fim de promover a compreensão da fala e da escuta pelos aprendizes, foi posposto o trabalho com expressões que os auxiliassem a se locomover na cidade que haviam chegado. Junto a esse exercício, foi também disponibilizado um recorte do mapa da cidade, onde se encontrava a escola em que o curso aconteceu e alguns pontos de referências. As lacunas preenchidas por meio dessa atividade tiveram como objetivo: promover autonomia aos aprendizes para realizar tarefas sozinhos; ter contato com vocabulário específico de cidade (como nomes de locais, ruas, avenidas e verbos de direção); e ver questões gramaticais utilizadas nesse contexto semântico (no caso, as preposições). Observamos, assim, o uso da estratégia do ELFE no material didático elaborado para o curso de PLAc pesquisado.

É importante destacar também que a atividade apresentou particularidades na maneira em que os moradores de Araraquara se referem às suas ruas, chamando-as por números. Como não é comum em outros lugares numerar as ruas, foi essencial para este contexto de ensino de PLAc que se apresentassem expressões como “(lugar) fica entre a 13 e 14” referindo-se entre

quais ruas um determinado estabelecimento se encontra. Retomamos o *Quadro 4* (item 1.4.3) em que Vian Jr (2008) aponta algumas perguntas para a análise da situação-alvo e das necessidades dos aprendizes de ELFE. As perguntas “Com quem o aprendiz vai usar a língua?” e “Onde a língua será usada?” relacionam-se com a proposta de atividade em questão, uma vez que remetem aos *habitantes* da cidade de *Araraquara*. Tal especificidade no uso da língua sobre os nomes das ruas e de lugares fazem sentido apenas para esse contexto de ensino.

Um segundo ponto levantado pela análise dos professores sobre as necessidades e objetivos dos aprendizes de PLAc foi a temática do trabalho. Nas respostas do primeiro semestre, encontramos apenas uma relacionada ao tema (“consegui trabalho”), enquanto no segundo semestre tal tópico aparece com mais frequência (“empreender um negócio próprio”, “procurar emprego”, “vida profissional” e “ter um emprego”). Consideramos importante essa mudança de postura uma vez que, novamente, após certo tempo de estadia no Brasil, o auxílio-aluguel que as famílias dos aprendizes recebiam da Igreja cessou⁸⁵, o que pode ter incentivado ainda mais elas a procurarem empregos para se manterem financeiramente no país. Vale ressaltar, também, que novos aprendizes que haviam chegado apenas no segundo semestre demonstraram interesse na temática de emprego, como podemos observar no conteúdo programático das turmas AC1⁸⁶.

Sendo assim, os materiais produzidos pelos professores voluntários buscaram atender a esse objetivo em comum nos dois semestres e para as turmas básicas AC1 e intermediária AC2. Partimos das perguntas do *Quadro 4*, de Vian Jr (2008) para realizar as análises das próximas aulas: “por que os aprendizes fazem o curso?”; “por que a língua é necessária?”; e “quais serão as áreas de conteúdo?”.

Com relação à turma AC2, o material utilizado para as atividades de entrevista de emprego e elaboração de currículo foi retirado do livro didático *Pode Entrar*, elaborado especialmente para imigrantes em situação de refúgio. Os professores basearam-se no diálogo e no modelo de currículo proposto pelo livro, representados nas figuras a seguir:

⁸⁵ Essa informação foi dada pelos responsáveis da Igreja para os professores e coordenadores do curso de PLAc em reuniões semestrais entre o grupo Acolhimento (que envolvia a Diretoria de Ensino de Araraquara, os responsáveis da Igreja e as coordenadoras do curso de PLAc, as quais fazem parte da universidade envolvida).

⁸⁶ O conteúdo programático encontra-se no Planejamento curso PLAc 2º Semestre/2019 do Apêndice 7.

6.1 DIÁLOGO

Em uma entrevista de emprego:

Andreia: Bom dia, Sr. Roberto!

Roberto: Bom dia, Sra. Andreia.

Andreia: Por favor, sente-se. O senhor trouxe o seu currículo?

Roberto: Sim. Aqui está.

Andreia: Muito obrigada. Então, o senhor é cozinheiro? Conte-me um pouco sobre a sua última experiência.

Roberto: Sim, no meu país eu era cozinheiro e tinha o meu próprio restaurante. Desde criança eu cozinhava com a minha família e até tenho um livro com receitas próprias.

Andreia: Nossa! Que interessante. Estamos com uma vaga aqui no restaurante e valorizamos os cozinheiros com receitas próprias. Além disso, o senhor sabe trabalhar em equipe?

Roberto: Sim! Eu acredito que o resultado do trabalho é sempre melhor quando feito em grupo.

Andreia: Ótimo! O senhor pode começar a trabalhar semana que vem?

Roberto: Posso sim.

Andreia: Certo, nos vemos semana que vem! Seja bem-vindo à equipe!

Roberto: Será um prazer. Até mais. Tchau!



Figura 6: diálogo entrevista de emprego livro *Pode Entrar* (OLIVEIRA et al, 2015, p. 49)

6.10 COMO MONTAR UM CURRÍCULO?

Monte o seu próprio currículo com base no modelo abaixo. Você poderá usá-lo em entrevistas de emprego, basta digitar suas informações em algum computador e imprimir!

CURRICULUM VITAE

DADOS PESSOAIS

Nome:

Endereço:

Bairro: Cidade: Estado:

Telefone residencial: (....)

Telefone comercial: (....)

Estado civil:

E-mail:

FORMAÇÃO

Ensino Básico – Instituição:

Conclusão:

Ensino Superior – Instituição:

Curso:

Conclusão:

IDIOMAS

Idioma:

Nível: * importante indicar quando for fluente no idioma!

CURSOS

Curso:

Instituição:

Duração/Conclusão:

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Empresa:

Período: de / / a / /

Função:

Figura 7: modelo currículo livro *Pode Entrar* (OLIVEIRA et al, 2015, p. 55).

No primeiro semestre de 2019, os professores Vicente e Clarice já haviam elaborado aulas sobre a temática de emprego. Como seus aprendizes continuaram os mesmos no segundo semestre (AC2) e já estavam há mais tempo no Brasil, os PVs deram continuidade ao tema, porém trabalhando com outros aspectos da língua. Eles elaboraram seu próprio material, com a finalidade de não abordarem o que já havia sido estudado anteriormente. A figura a seguir é um recorte do material em questão:

A entrevista de emprego

Perguntas mais frequentes:

- Fale um pouco sobre você (formação, experiência profissional).
- Por que você quer este trabalho?
- Por que devemos contratar você?
- Quais são seus pontos fortes?
- Quais são seus pontos fracos?
- Onde você se vê daqui 5/10 anos?
- Quais são suas áreas de interesse?
- O que você almeja alcançar com este emprego?
- Qual sua pretensão salarial? (salário mínimo atual = R\$998)
- Qual é o emprego dos seus sonhos?
- Você trabalha bem em grupo?
- Como você costuma lidar com situações de conflito/estresse?

Figura 8: material entrevista de emprego produzido pelos professores voluntários turma AC2.

Como os objetivos dos aprendizes eram relacionados a encontrar empregos no Brasil, os PVs consideraram importante as discussões sobre currículo e entrevistas. Tais atividades podem se enquadrar novamente nas necessidades de lacunas (HUTCHINSON; WATERS, 1987), pois os aprendizes indicaram a questão de “buscar empregos” apenas, mas para atingir esse objetivo, primeiramente, é necessário estar preparado para realizar ações nas possíveis situações-alvo em que possam se deparar. Uma dessas SA é a entrevista de emprego, e é durante essa tarefa que os contratantes solicitam os currículos dos candidatos. Dessa forma, podemos considerar que a língua se faz necessária nessa situação para que o aprendiz ganhe autonomia para falar sobre suas experiências anteriores, e também tenha chance de competir por uma vaga de emprego.

Com a turma AC1 (semestre 2 de 2019), sob responsabilidade da professora Ana, a aula dedicada à temática sobre trabalho abordou outros assuntos. Com relação à língua, a professora trouxe vocabulário sobre profissões e suas funções, uma vez que essa turma era de nível básico. Também foram apresentadas discussões sobre as diferenças entre trabalho informal e formal, além de trazer os benefícios e direitos que este último possui. A figura a seguir representa essas duas atividades:

3) Ligue as profissões com suas respectivas funções:

- | | | |
|------------------------|---------|-------------------------|
| 1. jardineiro | () | conserta carros e motos |
| 2. vendedora | () | cuida das plantas |
| 3. mecânico | () | defende direitos |
| 4. enfermeiro | () | serve as mesas |
| 5. advogada | () | corta cabelo |
| 6. auxiliar de cozinha | () | limpa |
| 7. cabeleireira | () | ajuda na cozinha |
| 8. motorista de ônibus | () | cuida das pessoas |
| 9. faxineira | () | dirige o ônibus |
| 10. garçom | () | vende produtos |

Figura 9: atividade vocabulário profissões AC1.



Trabalho formal

- ✓ Carteira profissional assinada
- ✓ Salário
- ✓ Benefícios
- ✓ Aposentadoria
- ✓ Décimo Terceiro salário
- ✓ Hora extra remunerada
- ✓ Licença maternidade e paternidade
- ✓ Férias
- ✓ Seguro-desemprego

Trabalho Informal:



Figura 10: atividade trabalho formal e informal Turma AC1.

CARTEIRA DE TRABALHO	Documento obrigatório que registra a vida profissional dos brasileiros.
SALÁRIO	O salário mínimo no Brasil é de R\$ 880,00
BENEFÍCIOS	A combinar com a empresa, por exemplo: - Vale transporte, vale alimentação, convênio médico e odontológico.
APOSENTADORIA	Urbano: Homem: 65 anos / Mulher: 60 anos Rural: Homem: 60 anos / Mulher: 55 anos
13º SALÁRIO	Salário extra ao trabalhador no final de cada ano.
HORA EXTRA	Duração normal do trabalho: 8 horas diária / 44 horas semanais. Maior que essa duração, deverá receber horas extras: 50% superior à da hora normal.
FÉRIAS	Férias é o período de descanso anual. Após 12 meses de trabalho tem direito a férias.
SEGURO DESEMPREGO	O trabalhador com carteira assinada que trabalhou, no mínimo, 12 meses e perdeu o emprego sem justa causa, terá direito ao seguro desemprego.

Figura 10: atividade trabalho formal e informal Turma AC1.

Vimos anteriormente que divulgar as informações sobre direitos e deveres dos aprendizes de PLAc funciona como instrumento de defesa deste público. Dessa forma, consideramos importante inserir esse tópico durante as aulas, uma vez que os direitos trabalhistas, por exemplo, fazem parte de uma das temáticas principais mencionadas. Notamos, assim, que os temas podem se mesclar ao longo do curso, não havendo necessidade de tratar apenas de um tópico durante as aulas. As atividades, nesse sentido, objetivam promover maneiras nas quais os aprendizes possam reconhecer seus direitos enquanto imigrantes em situação de refúgio, para então, se defenderem de abusos e desrespeitos.

Contudo, os professores voluntários não são conhecedores de todos os direitos e deveres que são previstos na Lei de Imigração. Dessa forma, no curso de PLAc de Araraquara, foi proposto uma palestra para todos os aprendizes sobre leis trabalhistas, apresentada por um profissional da área, um professor de Direito da mesma cidade. Essa ação buscou atender as possíveis dúvidas dos aprendizes, que não poderiam ser esclarecidas pelos PVs, uma vez que estes não são da área.

Dessa forma, podemos observar, como foi importante o entendimento, por parte dos professores, de que os aprendizes de PLAc passam por vivências diferentes de outros imigrantes residentes no Brasil. Retomando a perspectiva de uma Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) sob um olhar Transgressivo (PENNYCOOK, 2006), as aulas sobre a temática de trabalho e a oficina de direitos trabalhistas buscaram refletir, analisar e criticar a realidade em que os aprendizes se encontram no país de acolhida, atravessando,

assim, as fronteiras entre as disciplinas envolvidas nesta atividade, como Sociologia (entendimento sobre migrações), Direito (leis trabalhistas) e Linguística (gramática e vocabulários específicos para esse contexto, por exemplo).

O terceiro ponto que levantamos nesta análise está relacionado à pergunta “quem são os aprendizes?”, do *Quadro 4*, de Vian Jr (2008). Reconhecer suas ocupações no país de origem, sua língua materna e quais possíveis trabalhos realizam no Brasil auxiliam o professor de PLAc a lidar com questões mais particulares de seus grupos. Dessa forma, apresentamos uma *atividade* e uma *ação* que se encaixam nesse cenário, que foram trabalhadas no primeiro semestre de 2019, a saber: a) aplicativos de serviços; e b) separação dos aprendizes adultos e crianças.

A *atividade* de aplicativos de serviços foi elaborada pelos professores Clarice e Vicente e se relacionava com a temática de trabalho. A partir dos questionários aplicados no início do curso, e por conversas informais durante as aulas, os PVs puderam sondar quais eram as ocupações mais comuns que seus aprendizes estavam realizando. Perceberam que muitas delas estavam ligadas com prestação de serviços, como por exemplo: costureira, pintor, eletricista e segurança. Dessa forma, prepararam uma aula, cujo foco era o funcionamento de um aplicativo de celular, voltado para o oferecimento de serviços. É importante mencionar que os professores tinham conhecimento que cada família dos aprendizes possuía um aparelho celular, o que tornou a atividade voltada à realidade deste público-alvo. A figura a seguir representa um recorte do material desenvolvido pelos PVs:

1. FIX APP

O que é?

Trata-se de um aplicativo para a solução de problemas e reparos domésticos

Os seguintes serviços estão disponíveis:

- ❖ Eletricista
- ❖ Encanador
- ❖ Montador de móveis
- ❖ Serviços gerais
- ❖ Pintor
- ❖ Chaveiro

Figura 11: atividade aplicativo de serviços.

Além da apresentação do aplicativo e seu funcionamento, outra atividade foi proposta pelos PVs. Com a finalidade de desenvolver diálogos escritos na LP no aplicativo (ou em outras plataformas), os aprendizes simularam conversas, relacionadas a suas ocupações, em que ofereciam seus serviços. Observamos, nesta atividade, a questão sobre “com quem o aprendiz vai utilizar a língua?” (VIAN JR, 2008). Dessa forma, foi possível discutir assuntos relacionados à linguagem escrita e aos interlocutores dos aprendizes, especificamente em ambiente virtual. A figura, a seguir, representa tal atividade:

ATIVIDADE ESCRITA



1. **Em duplas, fazer um diálogo simulando a contratação de um serviço como o do primeiro aplicativo.**
 - **O que?**
 - **Onde?**
 - **Quando?**
 - **Quanto?**
- **Tempo para a atividade: 15 min**

Figura 12: atividade escrita aplicativo celular.

Os trechos, a seguir, são dos diários reflexivos dos professores Vicente e Clarice. Eles relatam a razão de terem elaborado essa aula, além de impressões que tiveram de seus aprendizes com relação aos exercícios propostos.

[...] Montamos para eles [aprendizes] uma pequena apresentação de alguns aplicativos para celular que funcionam como forma de divulgar serviços, focando no **fato de alguns alunos trabalharem de maneira autônoma com a prestação destes**. Para isso, fizemos novamente o uso de *slides* e **os alunos mostraram terem gostado das informações que levamos**, anotando sempre que mostrávamos algum aplicativo de seu interesse. Fizemos também uma rápida revisão de palavras interrogativas (como, qual, quando, quanto...) e pedimos uma atividade onde deveriam criar uma **conversa de WhatsApp simulando contratação de serviços**. A atividade foi em dupla e um dos alunos foi a pessoa contratante, enquanto o outro foi o contratado. **Foi uma**

atividade onde percebi que os alunos se divertiram fazendo. (Excerto 1 - diário reflexivo profa. Clarice, 25/05/19, grifos nossos).

[...] **Como muitos deles chegaram ao Brasil há poucos meses, e procuravam ainda alguma forma de se estabelecer financeiramente no país,** montei um slide apresentando alguns **aplicativos que poderiam ser úteis para eles tanto para serviços autônomos quanto para estudos.** (Excerto 1 - diário reflexivo prof. Vicente, 25/05/19, grifos nossos).

Reconhecer quem são os aprendizes foi fundamental para que os professores voluntários pudessem elaborar tal material. Ao retomarmos as perguntas “por que a língua é necessária?” e “quem são os aprendizes?” do *Quadro 4*, de Vian Jr (2008), para a análise de necessidades e de situação-alvo, podemos identificar na fala dos PVs, os dados que serviram de base para a elaboração da atividade em questão. Por meio do *questionário inicial 1 dos aprendizes* e conversas informais em sala de aula, os PVs identificaram quais tipos de trabalho os aprendizes realizavam (“alguns alunos trabalham de maneira autônoma”), e como estes podiam divulgar tal informação (pelos aplicativos de celular, uma vez que os aprendizes possuíam um aparelho). Dessa forma, eles poderiam se “estabelecer financeiramente no país”, como aponta o professor Vicente.

A escolha de trabalhar a habilidade linguística da escrita também foi o foco desta atividade. Considerando que, os aplicativos de mensagem e de prestação de serviços possuem espaço para conversas escritas, os PVs buscaram apresentar situações comunicativas que simulam diálogos entre brasileiros que podem contratar os serviços dos aprendizes (ou até mesmo estes contratando serviços de outrem). Podemos comparar, assim, as perguntas de Vian Jr (2008) “como a língua é usada?”, “onde a língua é usada?” e “com quem o aprendiz vai usar a língua?”, na elaboração da situação-comunicativa proposta pelos PVs.

Outro ponto importante a se destacar com essa atividade é como ela abrangeu gêneros textuais virtuais. Em meio a uma sociedade que está conectada e que utiliza aparelhos eletrônicos como celulares e computadores constantemente, tanto adultos quanto jovens, essa atividade também contribuiu com a aprendizagem de práticas digitais e tecnológicas. Esse não foi o foco principal dos professores, mas compreendemos que, depois do aumento considerável de qualquer tipo de interação ou contratação de serviços por meio da internet em 2020, práticas com letramento digital podem ser também incluídas em alguns contextos de ensino de PLAc.

No quadro a seguir, resumimos as cinco perguntas de Vian Jr (2008) discutidas, relacionando com a atividade dos aplicativos de serviço elaborada pelos professores Vicente e Clarice:

Perguntas análise necessidade e situação-alvo	Dados sobre os aprendizes
Por que a língua é necessária?	Oferecer prestação de serviços (trabalhos dos aprendizes).
Como a língua é usada?	Na forma escrita virtual.
Com quem o aprendiz vai usar a língua?	Com quem for contratar seu serviço (ou quando eles forem contratar também).
Onde a língua é usada?	Por meio dos aparelhos celulares, na cidade de Araraquara (ou região)
Quem são os aprendizes?	Famílias venezuelanas solicitantes de residência no Brasil, que estão trabalhando de forma autônoma no país. Os aprendizes possuem aparelhos celulares.

Quadro 16: triangulação de perguntas e dados aprendizes (elaboração própria, baseada em VIAN JR, 2008).

Considerando a *ação* realizada especificamente para este grupo, abordamos a divisão das turmas em faixas etárias. O primeiro grupo compreendia jovens e adultos entre 14 e 45 anos, enquanto o público infantil era composto por crianças entre 2 e 10 anos. Inicialmente, todos os aprendizes ficavam juntos em sala de aula, até mesmo os mais jovens, pois os pais não tinham com quem deixar seus filhos, por isso acabavam participando junto das aulas. Dessa forma, a participação dos adultos durante as aulas era comprometida, uma vez que os pais precisavam revezar para cuidar das crianças, o que podia tornar a aprendizagem menos motivadora.

Sendo assim, uma nova necessidade específica desse público-alvo surgiu do contexto analisado: a separação dos aprendizes por faixa etária. Dessa forma, os aprendizes jovens e adultos podiam aproveitar melhor o tempo de aula. Essa separação só foi possível pois, novos voluntários iniciaram sua participação como professores do curso de PLAc, e se dispuseram a ficar encarregados do público infantil. Além disso, as necessidades do público adulto não eram as mesmas das crianças, uma vez que estas ainda não eram ou estavam no processo de ser alfabetizadas. Assim, trabalhar com atividades envolvendo a escrita não era muito proveitoso para tal público, muito menos temas sobre direitos trabalhistas.

Ressaltamos, portanto, que conhecer os perfis dos aprendizes de PLAc é fundamental para planejar cursos voltados a atender suas necessidades e objetivos relacionados a *seu* contexto de imersão e às *suas* situações-alvo, de aprendizagem e onde se encontram. Na próxima seção, buscamos responder à primeira pergunta de pesquisa, retomando as discussões feitas na primeira parte desta análise.

3.1.3 Interrelacionando PLAc e ELFE

Diante das análises realizadas sobre o ensino de PLAc e de ELFE, utilizando o curso do Projeto PLAc-Araraquara como exemplo, pudemos constatar, a princípio, pontos de *convergência* no tocante ao planejamento e à elaboração do curso. Observamos cinco deles que se assemelham nos dois contextos de ensino, a saber: a) foco no aprendiz; b) análise das situações e das necessidades; c) contexto de imersão; d) duração de curso; e) aulas temáticas.

Considerando que cursos de PLAc e ELFE possuem públicos alvos específicos, com demandas particulares, todo o curso é elaborado em volta e a partir de seus aprendizes. Diferente de contextos de ensino para fins gerais, é fundamental a utilização de instrumentos para levantar informações acerca das situações-alvo, de aprendizagem e de onde o aprendiz se encontra, além de sondar as habilidades linguísticas, culturais e de letramento as quais são necessárias para que o aprendiz aja nos diversos cenários possíveis.

Quanto ao contexto de imersão, o segundo ponto de convergência, relaciona-se em parte à situação em que o aprendiz se encontra. Enquanto o ELFE é possível se deparar com formatos de Língua Estrangeira (não imersão) e Segunda Língua (imersão), em PLAc o ensino ocorre apenas como no segundo modelo, uma vez que o aprendiz está inserido na nova sociedade, devido à imigração forçada deste público, e sem ter opção em aprender a nova língua. No entanto, por conta da urgência em se aprender a língua, o constante contato com a mesma pode ser um fator positivo para esse público.

A duração dos cursos nos dois contextos também é avaliada pelo motivo da urgência que ambos os públicos precisam (ou não) aprender uma língua. O planejamento destes tende a ser elaborado a curto ou médio prazo (NURPAHMI, 1988; VIAN JR, 1999), o que pode depender também da própria disponibilidade dos aprendizes. A pressa e/ou a falta de tempo para frequentar as aulas colaboram para que estas sejam elaboradas dessa maneira, a fim de que o público aprendiz possa se adaptar, integrar, socializar ou sobreviver na nova sociedade ou na situação que lhe foi imposta. Segundo Lopez (2016) e Sene (2017), uma realidade que ocorre nos cursos de PLAc é a grande evasão por parte dos aprendizes: por motivos pessoais ou de trabalho, eles param de frequentar os cursos. Dessa forma, os cursos voltados a esse público devem ser planejados para durar entre três a seis meses (de 30h até 60 horas de curso aproximadamente). Os cursos de línguas para fins gerais, comuns em escolas de idiomas, por exemplo, costumam ser mais longos, podendo levar anos para serem completados, inviabilizando a participação de aprendizes de PLAc e/ou LFE.

Por fim, observamos que considerar as temáticas que fazem parte da vivência e as experiências dos aprendizes na elaboração de aulas torna-se significativo para a aprendizagem da língua, tanto no contexto de PLAc quanto de LFE. O levantamento e a seleção dos temas são realizados em conjunto com professores e aprendizes, e podem ser feitos a partir de várias ferramentas, como aplicação de questionários, entrevistas com coordenadores, parceiros ou empresas, além de conversas informais diretamente com o público alvo. As estruturas e as habilidades linguísticas são trabalhadas dentro dessas temáticas e procuram se basear o mais próximo possível de situações reais de uso da língua.

Se retomarmos as figuras 1 e 2, as quais apontam os fatores determinantes para aprendizagem de PLAc e os fatores motivadores para aprendizagem de LFE, respectivamente, podemos observar que existe uma similaridade entre eles. A adaptação, integração e sobrevivência podem, de certa forma, serem comparados com fatores políticos, econômicos, de sociabilidade e de conhecimento. No entanto, as condições às quais os aprendizes se deparam são diferentes, o que distingue os dois contextos. Nesse sentido, foi possível levantar quatro especificidades nos ensinamentos de PLAc e LFE, a saber: a) migração; b) condição dos aprendizes; c) financiamento dos cursos; d) necessidades.

Mencionamos anteriormente que o contexto de imersão faz parte das convergências, mas é apenas em PLAc que o aprendiz foi obrigado a se deslocar, por questões relacionadas à migração forçada. Essa é a base para que especificidades surjam: entendemos as condições dos aprendizes por serem aquelas associadas ao grau de vulnerabilidade em questões econômicas, sociais, psicológicas e emocionais. É esperado que os aprendizes de PLAc apresentem maior grau de vulnerabilidade, devido às circunstâncias da migração forçada. Aprendizes de LFE, no entanto, podem apresentar (ou não) as mesmas condições em menor grau. Não podemos afirmar que todo aprendiz de LFE não está sujeito a enfrentar desafios na aprendizagem só por encontrar-se em uma condição econômica ou social confortável. Muitas variáveis podem surgir independentemente do grau de vulnerabilidade.

Com relação ao financiamento dos cursos, no entanto, encontramos duas realidades bem distintas. Cursos de LFE são geralmente contratados por empresas, realizados em universidades ou requisitados diretamente com o aprendiz, ou seja, existe um investimento por uma das partes, o que torna o trabalho do professor reconhecido e pago por seus serviços. Como já foi discutido, a vulnerabilidade econômica dos aprendizes de PLAc estabelece a necessidade de tornar os cursos gratuitos ou com valores baixos. Além disso, os professores e coordenadores envolvidos atuam todos praticamente de forma voluntária, o que pode fomentar esse trabalho como assistencialismo, e não como um dever do Estado em promover tal ensino.

A última especificidade que levantamos diz respeito às necessidades. Apesar de termos proposto que elas fazem parte do que converge os dois contextos, é importante destacar como a condição de *migração forçada* afeta na delimitação das necessidades dos aprendizes de PLAc. Diante das discussões feitas sobre os descritores no *Quadro 11*, compreendemos ser relevante o debate à denominação das necessidades retratadas como “urgentes”, “básicas” e das “especificidades”. Buscando *ressignificar* o uso de tais palavras, propomos o uso do termo *Necessidades Emergentes* (NE), uma vez que elas *emergem, surgem e se desenvolvem*, a partir dos diferentes contextos e situações que os aprendizes se encontram.

Nesse sentido, buscamos caracterizar as NE da seguinte forma:

NECESSIDADES EMERGENTES APRENDIZES PLAc				
Temáticas	Lacunas	Questões administrativas	Transformáveis	Práticas de Acolhimento da sociedade
Relevantes ao ensino: trabalho; moradia; saúde; educação; cidadania; outras que podem surgir.	Aquilo que os professores consideram importante para atingir os objetivos dos aprendizes.	Deslocamento do aprendiz para o local do curso, gratuidade, carga horária, parcerias com prefeituras ou empresas privadas; aulas para público adulto separado do infantil.	Novas necessidades podem surgir em diferentes momentos do curso, pois os aprendizes estão sujeitos a novas vivências.	Socialização dos aprendizes com a comunidade brasileira; conscientização desta sobre migração forçada.

Quadro 17: necessidades emergentes aprendizes PLAc (elaboração própria).

Os temas propostos para as NE se referem aos mais frequentes nos cursos de PLAc investigados no cenário brasileiro até o momento. Concordamos que estes cinco tópicos comuns devem ser estudados em um primeiro momento do curso, mas é importante dar espaço para os aprendizes selecionarem quais são suas preferências e quais outros tópicos podem surgir. A aplicação de questionários com várias opções nesse quesito é uma forma de levantar essas informações.

Consideramos as lacunas (HUTCHINSON; WATERS, 1987) como parte das NE pelo fato de contribuírem para diversos pontos que podem não ser abordados em livros didáticos, por exemplo. Ressaltamos que cada região ou cidade traz questões particulares, o que torna a aprendizagem da língua voltada para aquele contexto em específico que o aprendiz precisa lidar. As atividades de localização com as ruas, propostas pelos professores no Projeto de Araraquara, é um exemplo de como trabalhar as lacunas no ensino de PLAc.

Destacamos as questões administrativas as quais se relacionam à situação em que o aprendiz se encontra. Lopez (2016), Sene (2017), Marques (2018) e Bottura (2019) apontam a necessidade de redes de apoio e investimento para a realização dos cursos de PLAc, que só são possíveis por conta de parcerias entre ONGs, instituições universitárias e prefeituras. Além disso, o atendimento ao público infantil, como forma de auxiliar as famílias que frequentam as aulas com seus filhos mais novos, passou a fazer parte da organização de professores voluntários que trabalham e têm experiência em ensinar crianças.

Classificamos as NE como transformáveis pois, como mencionamos, os aprendizes vivenciam diversas situações, relacionadas à migração forçada ou não. Enquanto nos primeiros meses de estadia no Brasil eles precisam lidar com assuntos sobre documentação, busca de emprego e moradia, após alguns meses, seus objetivos podem se transformar, como por exemplo, ingressar em uma universidade ou empreender seu próprio negócio. Seus objetivos de aprendizagem modificam-se conforme aprimoraram sua fluência na língua portuguesa.

Por fim, trazemos as práticas de acolhimento da sociedade como parte das NE. Compreendemos ser necessário que o “LAc”, na sigla para Língua de Acolhimento, deva acontecer em diversas instâncias: na sala de aula, com políticas linguísticas e pela comunidade são alguns exemplos. Discutimos como a língua de acolhimento funciona como instrumento de defesa pessoal do aprendiz ao interagir com os brasileiros, os quais podem ter atitudes preconceituosas com os imigrantes deslocados forçados. Ações que buscam socializar esses públicos e conscientizar os brasileiros sobre migrações forçadas devem e podem ser refletidas no planejamento de cursos ou em políticas linguísticas a níveis municipais, estaduais ou federais.

Tendo comparado os contextos de ensino de LFE e de PLAc, no próximo subitem respondemos à primeira pergunta desta investigação.

3.1.4 Respondendo a primeira questão de pesquisa

Retomamos, neste subitem, à primeira pergunta de pesquisa, “que relação pode ser estabelecida entre o Ensino de Línguas para Fins Específicos e de Português Língua de Acolhimento?”. Utilizamos como instrumentos de análise as leituras das áreas de ELFE e PLAc; os questionários iniciais dos aprendizes; o planejamento de curso; os diários reflexivos dos professores; e os relatórios do projeto, apenas para consulta.

Como vimos no *Quadro 11*, vários autores tratam as necessidades dos aprendizes de PLAc como *específicas*. Além disso, São Bernardo (2016) apontou que pesquisas precisam ser desenvolvidas nessa área,

[...] conectando o ensino de línguas ao ensino profissionalizante, ao ensino *para fins específicos*, aos programas de integração social, ao empoderamento social, entre outros aspectos (SÃO BERNARDO, 2016, p. 157, grifos nossos).

Além da relevância da relação de PLAc com ensino de línguas para fins específicos, profissionalizantes e de integração social, Soares e Sirianni (2018) ressaltam a importância de materiais didáticos de PLAc que:

levem em conta os contextos de uso da língua que o aprendiz vivenciará, uma vez que alguns materiais de ensino de português, que não possuem este *fim específico*, tratam de questões por vezes fora da realidade de imigrantes deslocados forçados, por exemplo, perguntas relativas ao tempo que o imigrante passará no Brasil (SOARES; SIRIANNI, 2018, p. 438, grifos nossos).

Não obstante, considerar os objetivos de aprendizagem do público-alvo e os objetivos de ensino em materiais didáticos é igualmente necessário em contextos de PLAc. Sene (2017) por sua vez, também indica as necessidades linguísticas e comunicativas como parte fundamental para a elaboração dos cursos, pois

[...] o ensino nesse contexto tem seus *fins específicos* que não podem ser ignorados, ao contrário, devem ser o norte para o planejamento e elaboração das aulas, dos materiais utilizados e de toda prática (SENE, 2017, p. 34, grifos nossos).

Diante do que foi apresentado e analisado, constatamos que em vários cenários de ensino de PLAc no Brasil alguns instrumentos e procedimentos comuns do ELFE já são utilizados. Questionários de diagnóstico de necessidades e situações dos aprendizes e levantamento de informações pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem; elaboração de materiais didáticos e adaptação para o público rotativo são alguns exemplos desses instrumentos.

Observamos, também, as convergências e as especificidades de cada contexto de ensino, no que diz respeito à metodologia de ELFE utilizada para organização, planejamento e elaboração dos cursos. Resumimos, na figura a seguir, estas relações: a interseção representa as *convergências*; e os extremos de fora representam as *especificidades*.



Figura 13: Convergências e Especificidades entre ELFE e PLAc (elaboração própria).

Escolhemos ilustrar a figura com círculos para melhor apontar as relações das duas formas de ensino. Cada círculo representa um contexto, o ELFE em azul e PLAc em rosa, e em suas extremidades indicamos as características particulares de cada ensino, ou seja, as especificidades. A sobreposição dos dois cenários apresenta, por sua vez, as convergências, representadas na parte roxa da figura.

Os pontos que se assemelham referem-se ao planejamento élfico (ALMEIDA FILHO, 2016; 2017) que ambos os contextos apresentam. Ao tomar os aprendizes como ponto de partida para a elaboração de cursos, e aplicar questionários para levantar as necessidades e identificar os três tipos de situações⁸⁷, a elaboração e planejamento do curso torna-se mais eficaz e significativo para o público alvo. Além disso, como há urgência para aprender a língua estrangeira para um determinado propósito, é esperado que a duração dos cursos seja menor que cursos de idiomas tradicionais.

O último ponto em comum são as aulas temáticas, que se referem mais especificamente às situações-alvo que o aprendiz pode encontrar no novo contexto em que está inserido. Os conteúdos linguísticos podem ser trabalhados contextualizados na temática escolhida pelo professor ou pelos aprendizes, como por exemplo: fazer compras, pedir comida em

⁸⁷ Situação-alvo; situação de aprendizagem; situação que o aprendiz se encontra.

restaurantes, transporte público, escrever textos acadêmicos, conversar com a Polícia Federal, alugar uma casa ou ir ao hospital. Ressaltamos, no entanto, que cada contexto de ensino apresenta temáticas específicas diferentes, mas podem haver algumas em comum.

Com relação às diferenças dos ensinos, constatamos cinco pontos. Enquanto aprendizes de ELFE encontram-se em contextos variados de aprendizagem, de imersão ou língua estrangeira, levando-os ou não a se deslocar para outro espaço/país, os aprendizes de PLAc sempre se deparam com a migração forçada, em outras palavras, são impostos a sair do local onde estão/vivem. Nesse sentido, podemos destacar que as condições financeiras, sociais e de vulnerabilidade são diferentes, o que pode interferir nas questões administrativas e de planejamento de curso.

Para grupos de aprendizes de ELFE, com condições mais estáveis, os cursos costumam ser pagos, e os professores contratados para atuar nesse contexto são remunerados. Por outro lado, devido à vulnerabilidade financeira dos aprendizes de PLAc, os cursos são, geralmente, gratuitos ou com valores mais em conta para esse público, além de, em sua maioria, os professores serem voluntários e não receberem remuneração por seu trabalho.

A última especificidade apresentada na figura diz respeito às *Necessidades Emergentes*. Com as práticas de acolhimento e temáticas específicas para o público imigrante deslocado forçado, as questões administrativas e as lacunas em questão voltam-se para atender as condições dos aprendizes (financeira, social e de vulnerabilidade).

Tendo respondido a primeira questão de pesquisa, partimos para a análise das contribuições metodológicas que cada contexto têm para com a outra.

3.2 As contribuições metodológicas

Nesta seção, analisamos os diários reflexivos, as entrevistas e os questionários dos professores, juntamente com os materiais produzidos por eles. Buscamos explorar as falas dos aprendizes pelos questionários de final de curso. Foi possível, assim, apresentar esta seção em duas partes, a saber: a) as contribuições do ELFE para o ensino de PLAc; e b) as contribuições do ensino de PLAc para a área de ELFE.

3.2.1. Contribuições do Ensino de Línguas para Fins Específicos para o ensino de Português Língua de Acolhimento

Após constatação nas análises da seção anterior, discutimos nesta os instrumentos e

recursos metodológicos procedentes do ensino de LFE que foram utilizados no planejamento do curso de PLAc do Projeto em Araraquara. Listamos eles: a) aplicação de questionários para o levantamento de necessidades e objetivos dos aprendizes; b) análise das necessidades e das situações; e c) seleção, adaptação e produção de materiais didáticos. Esses procedimentos relacionam-se aos cinco pontos de convergência representados na *Figura 13*.

Primeiramente, abordamos o que os professores voluntários afirmam conhecer sobre a área de ELFE. Para isso, apresentamos no quadro a seguir as respostas para a pergunta 6 (parte II) do *questionário final dos professores*⁸⁸ (Apêndice C) sobre o assunto:

PROFESSOR	Pergunta 6: O que você conhece sobre a Abordagem de Ensino de Línguas para fins específicos? O que sabe sobre essa abordagem?
Ana	<i>Não sei muito, não tenho referencial teórico sobre esta abordagem. Mas pelo o que já ouvi sobre e deduzindo também pelo próprio nome, acredito que seja uma abordagem que toma como ponto de partida o objetivo final da aprendizagem para traçar o plano de ensino. Deste modo, as habilidades e competências serão trabalhadas e desenvolvidas visando os fins específicos dos alunos, como por exemplo fazer uma apresentação internacional, aprovar em um exame, etc. Cada objetivo pede uma habilidade e/ou uma competência específica que será melhor trabalhada ao longo das aulas.</i>
Clarice	<i>Sei muito pouco sobre esta abordagem, mas sei de sua importância para um contexto como aula de <u>língua para alunos refugiados</u>, pois ela parece capaz de fazer adaptações necessárias em uma aula de LE para que estes alunos possam passar pelo processo de aprendizagem de forma mais eficaz e menos dolorida.</i>
Estela	<i>Não conheço muito, mas imagino que deva ser uma metodologia que visa a atender especificamente determinado contexto e objetivo de aprendizagem.</i>
Maria	<i>Lembro de já ter visto aquele esquema da “árvore” das abordagens alguma vez, e, se não me engano, a abordagem para fins específicos seria como um guarda-chuva que abrange outras abordagens. Honestamente, não havia pensado em fins específicos como abordagem antes desta pergunta. Até porque entendo que ensinar língua para fins específicos está em todo processo de ensino/aprendizagem de que participamos, ao meu ver. Se nos dirigimos a um determinado público e adaptamos as aulas a ele, bem como a maneira como nos dirigimos a ele, as atividades que eles mais gostam de fazer, as formas de avaliação, o material, o cruzamento dos nossos objetivos com os objetivos dos alunos, então nós de alguma forma utilizamos a abordagem de ensino de línguas para fins específicos. Acho que podemos dizer assim.</i>
Silvia	<i>Conheço muito pouco sobre a Abordagem de Ensino de Línguas para fins específicos. Em resumo, compreendo que atua no sentido de focalizar necessidades, interesses e objetivos em relação ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.</i>
Vicente	<i>Muito pouco. Sei da sua relação com a adequação para as diversas situações possíveis. <u>Aquela que para mim ganha mais foco é certamente a de Português como língua de acolhimento, pois estou mais familiarizado com as especificidades desse campo.</u></i>

Quadro 18: Respostas professores voluntários pergunta 6 (elaboração própria, grifos nossos).

⁸⁸O questionário final para os professores foi entregue e respondido via email, em março de 2020.

Os professores afirmam não conhecer ou conhecer pouco o ensino de línguas para fins específicos (grifos em itálico). Contudo, os PVs levantaram algumas hipóteses do que esse ensino poderia ser, como nota-se nas falas destacadas em negrito. Apesar de terem feito tal afirmação, relataram um conhecimento prévio sobre algumas características que definem ELFE, como por exemplo “focalizar necessidades, interesses e objetivos em relação ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira”, “visa a atender especificamente determinado contexto e objetivo de aprendizagem”, e “adequação para as diversas situações possíveis”, “atividades que eles mais gostam de fazer”, “o cruzamento dos nossos objetivos com os objetivos dos alunos”. Observamos até mesmo a relação do ensino de PLAc como um exemplo da aplicação de ELFE nas falas sublinhadas dos PVs Clarice e Vicente. Acreditamos que a experiência do ensino de português para os aprendizes venezuelanos possa justificar essa relação pelo fato de terem considerado as “especificidades” e “adaptações necessárias” parte do “fins específicos”. Dessa forma, apesar de afirmarem não conhecer a fundo sobre o ELFE, os professores fizeram uso de algumas de suas hipóteses durante o planejamento das aulas de PLAc, como veremos mais adiante.

Contudo, a aplicação de questionários para os aprendizes venezuelanos não partiu dos professores voluntários, pelo menos durante o primeiro semestre de 2019. Foi sugerido pela coordenação do Projeto⁸⁹ que eles utilizassem um questionário para o levantamento das necessidades e objetivos dos aprendizes, utilizando, portanto, o *questionário inicial 1 dos aprendizes* (Apêndice B). No segundo semestre de 2019, a professora Estela propôs uma versão reformulada e mais detalhada do questionário (Anexo A) para ser aplicado aos aprendizes recém chegados e aos que já participavam das aulas. Lembramos que a professora Estela entrou como participante do Projeto e desta pesquisa após o início do curso no primeiro semestre de 2019, quando a aplicação do primeiro questionário já havia sido realizada.

Quando indagados, durante as entrevistas, sobre a aplicação de questionários para os aprendizes do curso de PLAc, os professores afirmaram que esses foram importantes por diversos fatores. Apresentamos a seguir, alguns destes apontados pelos PVs em suas falas:

“(...) eu acho que foi útil até pra gente poder *documentar tudo, porque às vezes precisa de uma informação de tal aluno e correndo nos questionários a gente sabia a idade, sabia o que fazia. Então a gente tinha essas informações prévias pra gente poder traçar inclusive, por exemplo, a profissão*. Então se a gente ia trabalhar uma aula de profissão, a gente conseguia ir lá dar uma olhada pra ver, ‘ai não, na turma tem professor, tem cabeleireiro e tem

⁸⁹Minhas memórias como notas de campo. É importante enfatizar que, enquanto pesquisadora, também fui coordenadora do Projeto PLAc Araraquara, e tal sugestão partiu de mim.

advogado’. Então a gente conseguia direcionar as atividades por ai.” (Trecho 1 da entrevista da professora Ana, 3 de março de 2021, grifos nossos).

“(…) a partir do momento que a gente estabelece essa relação com os alunos de PLAc, que a gente vai procurar, *que a gente passa nosso questionário diagnóstico pra saber porque ele tá aprendendo aquela língua, o que que ele já sabe daquela língua, para o que ele vai querer usar aquela língua né, nos contextos, eu acho que pode ajudar mais ele nesse processo de aprendizagem*, porque a gente vai tá dando todos os recursos que ele precisa pra se estabelecer nessa nova sociedade, nessa nova cultura, procurar um emprego.” (Trecho 1 da entrevista da professora Clarice, 4 de março de 2021, grifos nossos).

“*Sim, acho que foi bastante relevante, principalmente em questão de identificação, né, do público-alvo, né, de certo modo é ... caracterização do público, categorização do público-alvo. Saber qual idade, né... são homens, mulheres, né, são famílias, né, pensando em como nós organizaríamos as aulas, daríamos as aulas todos juntos, separaríamos né.* Toda aquela discussão entre manter as crianças na sala de aula ou não, então antes mesmo, né, de conhecer os alunos com mais afinco e durante as aulas esses guias ajudaram bastante, né.” (Trecho 1 da entrevista da professora Silvia, 10 de março de 2021, grifos nossos).

“É, bom, acho que foram bastante relevantes, com certeza, até porque, por exemplo, se eu se eu pego ali meu momento em 2018, aquele momento que eu nunca tinha entrado numa sala de aula, né, e tudo mais então *saber um pouquinho ali do que esperava, né, pra poder ter aquelas informações que eles queriam, quais eram as prioridades deles.* Foi essencial, acho que tanto em 2018 naquela... naquele momento emergente, né, emergencial, quanto em 2019 que a gente conseguiu fazer um curso mais... mais longo, né, um curso pro ano todo.” (Trecho 1 da entrevista do professor Vicente, 4 de março de 2021, grifos nossos).

“(…) *Então é aquelas perguntinhas básicas, né: onde, o que, com quem, é e por que e aí depois você vai entender o como. Então é conhecendo, compreendendo ou tendo uma visão é... desse contexto de certa maneira um pouco mais aprofundado, e aí você pode conseguir isso por meio de informações externas, né, então quando você é convidado por um contexto você vai fazer essas... essas prévias perguntas.* Depois disso você vai ter contato com os estudantes. No primeiro momento você já pode, né, tanto aplicar um questionário, ou mesmo um bate-papo, né, isso vai depender da sua forma de de... de trabalhar. Você prefere que ele responda um, um questionário porque pode ser coisas mais específicas que você queira perguntar e às vezes até mais objetivas, no sentido de questões fechadas é... ou você pode com as questões abertas, né, e junto, né. Na verdade o melhor seria os dois, né: o questionário e em seguida o professor tendo a leitura daquilo ali, poder ampliar aquele conhecimento.” (Trecho 1 da entrevista da professora Estela, 11 de março de 2021, grifos nossos).

Destacamos alguns dos fatores relacionados à aplicação dos questionários para os aprendizes mencionados pelos professores em suas entrevistas:

- documentação das informações pessoais (idade, gênero, profissão);
- levantamento das necessidades e objetivos;
- reconhecimento das possíveis Necessidades Emergentes dos aprendizes.

A partir da análise das respostas dos questionários, os professores puderam organizar os aprendizes em turmas, como a separação entre público adulto e infantil e entre os níveis básico e intermediário, como já apresentamos anteriormente. Reconhecer que o público de cada turma demandava atividades diferenciadas e voltadas à faixa etária/nível dos aprendizes auxiliou os professores na seleção, adaptação e produção de materiais, os quais tinham como objetivo atender às necessidade do público alvo.

Além disso, esses recursos funcionaram como base para o planejamento dos cursos de PLAc de Araraquara. Na entrevista com a professora Ana, ela destacou dois pontos relacionados às informações pessoais dos aprendizes, como podemos ver a seguir:

“A gente sabe que o pessoal mora longe pelos questionários, então eles precisam pegar um ônibus. Então a gente precisa contar como que funciona o sistema de ônibus aqui da cidade. A gente sabe que essa família tem criança, então eles vão precisar matricular as crianças na escola. Ah minha mãe quando era mãe de criança em idade escolar encapava caderno, precisava ir em reunião, precisava comprar material tudo isso e aquilo. Será que é assim também no país deles? Então a gente precisa dessa orientação.” (Trecho 2 da entrevista da professora Ana, 3 de março de 2021).

Pelos questionários dos aprendizes, a professora Ana sabia quem precisava andar de transporte público (“quem mora longe”) e quais adultos poderiam ter que lidar com assuntos escolares de seus filhos (“a gente sabe que essa família tem criança, então eles vão precisar matricular as crianças”). Notamos que a decisão de abordar tais temas nos materiais partiu tanto das informações coletadas dos questionários quanto das experiências de vida da própria professora. Quando ela menciona “minha mãe quando era mãe de criança em idade escolar encapava caderno”, ela fez uso de sua *competência implícita* (ALMEIDA FILHO, 2011) para preencher uma lacuna que considerou importante, em outras palavras, atendeu a uma Necessidade Emergente da situação-alvo do aprendiz (o próprio contexto de imersão). Dessa forma, a professora preparou exercícios gramaticais que abordaram, dentre outros, esses dois tópicos mencionados. A figura a seguir representa essa atividade:

Pronomes possessivos e Artigos definidos e indefinidos

1. Preencha os espaços vazios a seguir com os pronomes possessivos corretos:

a) Eu tenho que pegar dois ônibus porque _____ trabalho fica muito longe da _____ casa.

b) _____ documentação está incompleta, por isso você não vai poder se matricular nessa escola.

c) Há um armário disponível para vocês guardarem _____ pertences durante o horário de trabalho.

d) _____ notas foram baixas esse semestre, mas nós estudamos muito.

e) Fernanda está muito brava porque o chefe _____ está abusando da autoridade.

f) As crianças amam o professor _____.

Figura 14: atividade gramatical turma AC1.

A professora Clarice destacou em sua entrevista como a relação aprendiz-professor se fez importante para reconhecer outras necessidades, por meio de *conversas informais* em sala de aula, como podemos ver no trecho:

“A gente conhecia esses alunos, a gente sabia se eles estavam bem ou não estavam bem, o que eles precisavam. Eles tinham liberdade de falar pra gente ‘ai eu quero aprender isso porque tô vendo na escola’, ‘eu quero aprender isso porque vou fazer uma entrevista’” (Trecho 2 da entrevista da professora Clarice, 4 de março de 2021).

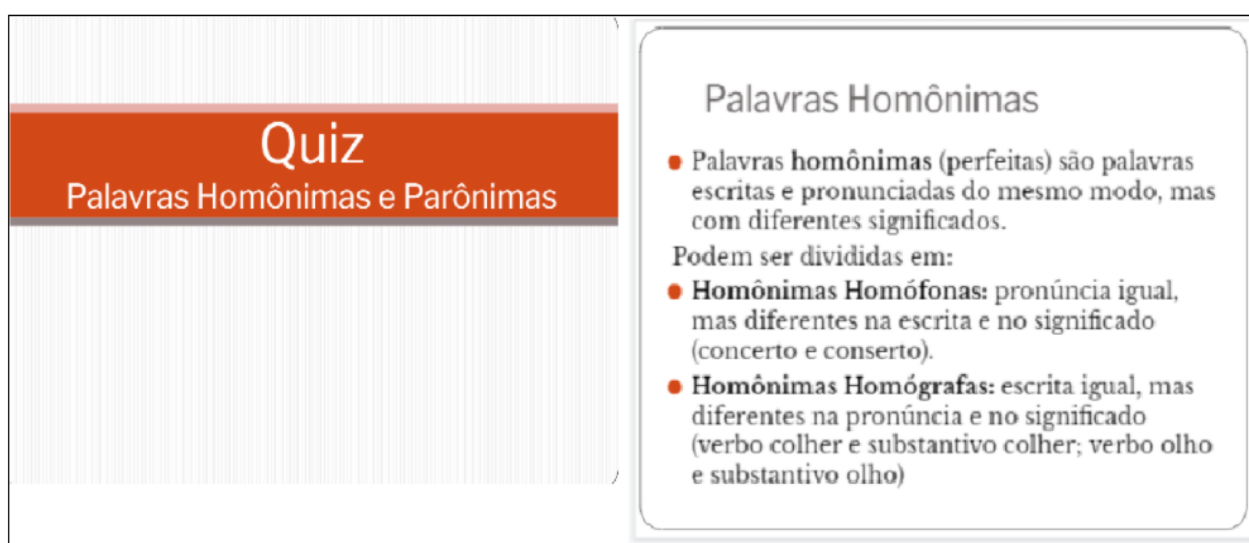
A professora Estela apontou, no *trecho 1* de sua entrevista, essas conversas (“bate-papo”) como fontes para reconhecer os objetivos dos aprendizes. Lembramos que tal recurso também é utilizado para o levantamento de necessidades no ELFE. Dessa forma, podemos relacionar as necessidades que surgem ao longo do curso, e que são reveladas por meio dessas conversas em sala de aula, como sendo *NE transformáveis*. O contexto de imersão e novas experiências que os aprendizes vivenciaram foram responsáveis pelo surgimento dessa NE em específico. De acordo com o diário reflexivo da professora Clarice (dia 25/02/19):

[...] Fechamos a aula apresentando um *quiz* sobre palavras parônimas e homônimas, *porque uma das alunas disse estar com dúvidas sobre isso na escola*. (Excerto 1 do diário reflexivo da professora Clarice, 25/02/19, grifos nossos).

A *Figura 15* representa parte do material preparado para atender à NE de uma das aprendizes da professora. Mesmo essa demanda tendo vindo de uma pessoa apenas, não significa que esse tópico não foi relevante para todos os aprendizes. Ressaltamos novamente que conhecer os aprendizes, seu país de origem e sua língua materna (por meio dos questionários) é essencial para que o professor saiba trabalhar aspectos da língua portuguesa de

uma certa maneira.

Como todos os aprendizes do curso de PLAc de Araraquara são venezuelanos, sabemos que a Língua Espanhola é sua língua materna. Sendo assim, o modo em que se ensina LP para hispano falantes é diferente de como se ensina para falantes nativos de inglês, por exemplo. Sendo o português e o espanhol línguas muito semelhantes, trabalhar a análise contrastiva foi uma das formas escolhidas para estudar vocabulário. Consideramos, assim, a atividade do quiz sobre as palavras homônimas e parônimas um exemplo relevante para os aprendizes de PLAc hispano falantes.



The image shows a presentation slide. On the left, there is a red banner with the word 'Quiz' in white, and below it, the text 'Palavras Homônimas e Parônimas' in white. On the right, there is a white box with a black border containing the title 'Palavras Homônimas' and a bulleted list of definitions.

Palavras Homônimas

- **Palavras homônimas (perfeitas)** são palavras escritas e pronunciadas do mesmo modo, mas com diferentes significados.

Podem ser divididas em:

- **Homônimas Homófonas:** pronúncia igual, mas diferentes na escrita e no significado (concerto e conserto).
- **Homônimas Homógrafas:** escrita igual, mas diferentes na pronúncia e no significado (verbo colher e substantivo colher; verbo olho e substantivo olho)

Figura 15: Atividade palavras homônimas turma AC2.

No questionário final, a professora Silvia comenta se ela já havia utilizado a metodologia de ELFE em sala de aula, na pergunta 7 parte II. Segundo ela, adaptar aulas de PLE para as necessidades práticas dos aprendizes de PLAc pode ser um exemplo de como utilizar essa metodologia. Para tanto, é importante considerar alguns temas e contextos de comunicação para adaptar os materiais. Alguns desses temas, segundo ela, são:

[...] “como elaborar um currículo de trabalho?”; “como está organizado o sistema escolar brasileiro?”; “o que é Nota Fiscal Paulista?”; “diálogo no telefone”; “ir ao mercado”; dentre outras situações. (Resposta pergunta 7 parte II questionário final - professora Silvia).

Observamos novamente como a vivência e experiência do professor enquanto cidadão brasileiro pode contribuir para a elaboração dos materiais didáticos. O *ser* cidadão brasileiro morando em uma cidade no interior do Estado de São Paulo foi parte essencial para

desenvolver diálogos comunicativos que representam o cotidiano dos habitantes dessa cidade em um determinado momento. A *Figura 16* retrata um exemplo das situações comunicativas em cenário de supermercado na qual apresenta a expressão “CPF na nota?”, a qual propõe uma discussão sobre o que é a Nota Fiscal Paulista (presente apenas no Estado de São Paulo).

No caixa...

A:Boa tarde!

B:Boa tarde, senhora, CPF na nota?

A:Hoje não, obrigada.

B:Qual vai ser a forma de pagamento? No dinheiro ou cartão?

A:No dinheiro.

B:Tchau, obrigada, tenha um bom dia!

A:Eu que agradeço, tchau tchau!



Figura 16: Atividade situação comunicativa - aula 3.

No questionário final dos professores voluntários (Apêndice C), foi perguntado quais tipos de atividades eles consideravam favoráveis e desfavoráveis para o público de PLAc (pergunta 3 parte II). Apresentamos as respostas dos PVs no quadro a seguir, para posteriormente relacioná-las com as atividades já discutidas.

PROFESSOR	Pergunta 3: Que tipo de atividade você considera favorável e desfavorável em sala de aula, ao se ensinar PLE para refugiados? Por quê?
Ana	“(…) ao meu ver as atividades mais favoráveis para ensinar PLE para refugiados são aquelas que trabalham expressões, estruturas e situações que os alunos poderão identificar no seu dia-a-dia , bem como músicas, lendas, ditados e outros dados culturais. (…) a aprendizagem se torna mais efetiva pois o aprendiz percebe a significação do conteúdo das aulas e a importância deles em seu dia-a-dia. ”
Clarice	“ Acredito que nenhuma atividade seja desfavorável, pois todo conteúdo pode ser útil para estes alunos. Mas penso que deve-se fazer uma escala de prioridade de acordo com a turma e os alunos individualmente, sempre optando-se por atividades que reforcem conteúdos de cunho mais urgentes para eles. ”
Estela	“Considero favorável as atividades que estão ligadas às práticas sociais do dia a dia , pois neste contexto, a aquisição da língua, normalmente, é de extrema urgência para resolver problemas do dia a dia . E desfavoráveis atividades que abordam temáticas ou aspectos da língua que não vão ser tão úteis no dia a dia. ”

Maria	“Não sei opinar. Na minha experiência com as crianças, não houveram atividades que eu tenha identificado como favoráveis ou desfavoráveis especialmente por esse contexto.”
Silvia	“De modo geral, penso que as atividades direcionadas e adaptadas a alunos refugiados devem considerar como parte integrante das aulas conhecimentos do “Mundo da Vida”, do “Mundo do Trabalho” e do “Mundo da Escola” , de acordo com as faixas etárias do público-alvo e com suas experiências prévias (...)”
Vicente	“Acredito que pode ser consideradas atividades favoráveis todas aquelas que trabalham a língua portuguesa em contextos nos quais eles provavelmente terão de lidar no Brasil . Eu diria que as não favoráveis seriam aquelas atividades que tratam de temas mais sensíveis para eles, como família, viagens, etc.”

Quadro 19: Respostas professores voluntários pergunta 3 (elaboração própria, grifos nossos).

Podemos observar, nas respostas dos professores, que as atividades favoráveis aos aprendizes de PLAc estão relacionadas com o caráter: de *urgência* (“cunho mais urgente”, “extrema urgência”), do *cotidiano* (“contextos nos quais eles provavelmente terão que lidar”, “problemas do dia a dia”, “situações que os alunos poderão identificar no seu dia a dia”) e das *temáticas* (“Mundo da Vida”, “Mundo do Trabalho” e “Mundo da Escola”). Como visto na seção anteriormente, o fator de *sobrevivência* dos imigrantes no país de acolhida depende do contexto em que estão imersos e pode apresentar obstáculos dentro das cinco temáticas apresentadas no *Quadro 13* (trabalho, moradia, saúde, educação e cidadania).

Enquanto os demais professores responderam à pergunta visando ao público adulto, a professora Maria trouxe sua opinião para o público infantil. Como o foco desta pesquisa não está voltado para curso de PLAc para crianças, não buscamos mais dados relevantes a esse contexto. No entanto, a professora faz uma reflexão interessante ao responder à questão 4 da parte II do questionário final. Para ela,

A ver pelos materiais propostos de PLE para crianças, não é possível aplicá-lo às crianças do PLAc, pois nesses materiais, há uma proposta de ensino da língua a *passos pequenos*, com foco em alguns aspectos muito específicos da língua, e em habilidades comunicativas que as crianças já têm (...) crianças que estão imersas na língua do país, aprendem/adquirem a língua muito rapidamente e têm dificuldades específicas que precisam ser trabalhadas, além de estarem envolvidas em outros contextos dos propostos nos materiais didáticos de PLE. Pelo que observo, o mesmo ocorre com os adultos. *Os materiais didáticos e atividades propostas para aulas de PLE não se adequam às situações comunicativas e sociais ou às necessidades dos alunos do PLAc.* (Resposta pergunta 4 parte II questionário final - professora Maria, grifos nossos).

Apesar da professora Maria ter indicado que não houveram atividades favoráveis ou desfavoráveis para o ensino de PLAc para crianças, ela afirma não ser sempre possível aplicar

os materiais de PLE ao contexto de imigração forçada. A professora ressalta que a aprendizagem/aquisição de línguas pelas crianças, principalmente em contexto de imersão, acontece mais rápido do que em outras formas. Podemos considerar que os “passos pequenos” dos livros didáticos em questão não conseguem acompanhar o processo o qual as crianças imigrantes vivenciam. Além disso, a professora observou que as situações comunicativas e sociais não são contempladas nos materiais de PLE para o público adulto, o que corrobora o propósito em produzir ou adaptar tais materiais que possam atender, especificamente, às necessidades dos aprendizes de PLAc, como a professora pontua.

Compreendemos, dessa forma, que as atividades favoráveis, descritas pelos professores, encontram-se nos materiais didáticos que eles mesmos produziram. Tanto para a professora Ana (com os exercícios de gramáticas contextualizados), para a professora Clarice (o quiz das palavras homônimas) quanto para a professora Sílvia (explicação da Nota Fiscal Paulista) são exemplos de como foi fundamental a aplicação dos questionários para os aprendizes. A partir da leitura e análise dos dados levantados, os PVs puderam elaborar suas aulas baseadas naquilo que sabiam sobre os aprendizes e no que desejavam aprender. Em outras palavras, os professores se beneficiaram do instrumento e recursos do ELFE para o planejamento e elaboração das aulas dos cursos de PLAc de Araraquara.

Após dois anos de experiência de ensino de PLAc nesse contexto, retomamos nas entrevistas com os professores voluntários a pergunta se eles conheciam o ELFE e se fizeram uso dessa metodologia para o planejamento das aulas. Esclarecemos que, durante as entrevistas, foi comentado sobre as respostas que os PVs deram nos questionários iniciais e explicado como elas, juntamente com as práticas que adotaram durante os dois anos de curso, se assemelham com a metodologia de ELFE. Por esse motivo, a pergunta se eles já haviam utilizado tal metodologia em suas aulas foi refeita. As respostas transcritas encontram-se a seguir:

[...] Já no outro ano [em 2019] que *a gente estruturou mais por temáticas assim é... eu acho que aí ficou mais presente a necessidade deles, né, porque aí sim com os questionários a gente ia se atentando mais ao que eles pediam e não o que só o que a gente considerava...* e aí a gente ficou mais fiel a isso, eram as escolhas deles e o que eles julgavam. Isso dava pra ver por exemplo na questão da moradia, né, que a gente julga que seja uma necessidade comum desse público mas não é porque cada contexto é um contexto. Então acho que sim. (Trecho 3 da entrevista da professora Ana, 3 de março de 2021, grifos nossos).

[...] *Eu acho que desde quando eu entrei no PLAc a gente usa isso [ELFE], eu to usando isso nas minhas aulas, então eu realmente não sabia na época em que respondi o questionário. Mas agora que eu sei mais essas coisas, tanto que você comentou agora, eu acho que nas aulas, nessas aulas que eu dava com o*

Vicente no PLAc, é... *a gente tava o tempo todo usando esse tipo de metodologia porque a gente partia de um questionário, né, a gente começou em determinado momento a gente decidiu abandonar o livro do PLE porque já não tava mais dando certo.* Era muita adaptação que a gente tinha que fazer, era muita coisinha que a gente tinha que mudar, então valia muito mais a pena, era muito mais fácil a gente fazer o nosso próprio material, já pensando nesse aluno, aluno que a gente tinha em sala de aula. (Trecho 3 da entrevista da professora Clarice, 4 de março de 2021, grifos nossos).

[...] *Então, é apesar de eu não conhecer esse macro... eu acabei conseguindo adaptar, né, consegui entender o processo que precisava se fazer para aquele contexto de PLAc que a gente tava vivendo.* Que a gente ainda, né... estamos vivendo. Então, sim, eu acho que corroboro ainda com essa resposta porque realmente, realmente, talvez um braço do ELFE a gente conseguiu utilizar bem. (Trecho 2 da entrevista do professor Vicente, 9 de março de 2021, grifos nossos).

[...] *Eu não vou dizer que já não li. Eu já li alguns textos, inclusive quando eu iniciei o meu mestrado com PLAc, porque a minha orientadora, ela comentava isso. É algo específico, pra uma determina... pra um determinado contexto, né (...)* Na verdade eu ainda tenho essa defasagem que eu... eu... *voce falando eu vejo que o que eu faço realmente pode estar dentro do fins específicos mas eu não tenho a bagagem dos fins específicos, né. Então é.. fica um pouco essa ausência da teoria que poderia vir pra ser mais uma base pra entender, né.* E na verdade confirmar o que na prática é real. Né, eu acho que é isso um pouco que a teoria, quando ela não consegue nos instruir, ela consegue confirmar o que a gente tem realizado, né. Ou repensar o que a gente tem realizado. (Trecho 2 da entrevista da professora Estela, 11 de março de 2021, grifos nossos).

[...] o pouco que eu conheci foi da experiência de conhecer você [risadas]. É saber que 'a, a [pesquisadora] trabalha com [risadas] com essa metodologia de aprendizagem. Mas nunca li nada sobre especificamente, né, um texto acadêmico, né, sobre a teoria que fundamenta. Então o que eu sei né é bastante raso, relacionado aí com os objetivos, com as necessidades, com os interesses dos alunos, né. (...)

acho que foi bastante relevante [aplicar questionários], principalmente em questão de *identificação, né, do público-alvo, né, de certo modo é ...* caracterização do público, categorização do público-alvo. *Saber qual idade, né... são homens, mulheres, né, são famílias, né, pensando em como nós organizaríamos as aulas, daríamos as aulas todos juntos, separaríamos né* no [questionário 1] inicial a gente criou né, um guia de interesses e simplesmente deixamos as linhas pra eles [aprendizes], nós não demos sugestões, do que eles poderiam colocar ali ou não (...) Nós *não oferecemos temas*, que isso aí também é bastante importante. Então imagina, eles tinham acabado de chegar ao Brasil, não sabia muito bem da língua e nós oferecemos ali um questionário [risos] e *essas reflexões são importantes, né, isso demonstra um amadurecimento dos professores que continuaram atuando na área* de (...) português língua de acolhimento, perdão, e tiveram essa sensibilidade, né, de *mudar aí a forma de aplicação dos materiais e mesmo dessa aplicação do guia de interesses.* Eu achei que evoluiu bastante o questionário. (Trecho 2 da entrevista da professora Silvia, 10 de março de 2021, grifos nossos).

Observamos, portanto, pelas falas dos professores, o reconhecimento da metodologia de ELFE na experiência de ensino de PLAc. Eles afirmam que fizeram uso de tal metodologia em sua prática, como: a aplicação de questionários (“*com os questionários a gente ia se atentando mais ao que eles pediam e não o que só o que a gente considerava*”); a adaptação e produção de materiais para atender às necessidades emergentes (“*Era muita adaptação que a gente tinha que fazer, era muita coisinha que a gente tinha que mudar, então valia muito mais a pena, era muito mais fácil a gente fazer o nosso próprio material*”); e o conhecimento da situação em que se os aprendizes encontram (“*a gente julga que seja uma necessidade comum desse público mas não é porque cada contexto é um contexto*”). Além disso, a professora Estela (que trabalhou com PLAc durante o mestrado) afirma que sua orientadora na época sugeriu possíveis leituras na área de fins específicos, pelo fato do PLAc ser “*algo específico, pra uma determina... pra um determinado contexto*”. Notamos assim, como a vivência e experiências que os professores tiveram com o ensino de PLAc se aproxima da teoria, e não apenas comparando a literatura das áreas, como fizemos na seção 3.1.1. Dessa forma, como a própria professora Estela ressalta: “eu acho que é isso um pouco que a teoria, quando ela não consegue nos instruir, ela consegue confirmar o que a gente tem realizado”.

A fala da professora Silvia vai de encontro a questões mais técnicas do processo de aplicação de questionários (ou guia de interesses como ela se refere). Segundo ela, reconhecer informações acerca da faixa etária e gênero dos aprendizes pode contribuir para organização das turmas, como por exemplo, a divisão das aulas para adultos e para crianças. A professora também reflete sobre o amadurecimento que os professores tiveram ao longo dos anos, principalmente, em como elaborar o questionário para os aprendizes, oferecendo opções de temáticas ao invés de linhas a serem preenchidas. Como a própria professora menciona, “eles tinham acabado de chegar ao Brasil, não sabia muito bem da língua e nós oferecemos ali um questionário”, ou seja, os PVs nunca tinham tido contato com aprendizes em condição de migração forçada, e assim agiram da mesma forma que estavam acostumados em contextos de ensino de PLE.

Consideramos importante trazer a dissertação de mestrado de Lopez (2016), em que a pesquisadora comenta sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores de PLAc no planejamento de curso ofertado pelo Centro Zanmi, em Belo Horizonte. Segundo a autora, “é preciso planejar cursos e currículos que considerem suas *especificidades*” (LOPEZ, 2016, p. 183, grifos nossos). Discutimos nesta pesquisa o quão realmente é importante considerar o ensino de PLAc como específico e único em contextos diversos, mesmo com um público de imigrantes deslocados forçados. Lopez (2016) também aponta sobre os desafios que os

profissionais da área enfrentam em preparar cursos para este público, e que é necessária a formação de professores capacitados para atuar no ensino de português para imigrantes deslocados forçados. Nossa intenção não é apresentar uma solução para essa questão, mas encaminhar discussões metodológicas do ELFE que podem servir de subsídios no planejamento de cursos de PLAc em todo o Brasil.

Na tentativa de relacionar a inquietação de Lopez (2016) com nossa proposta de pesquisa, abordamos discussões teórico-metodológicas advindas do ELFE que foram e podem ser incluídas no planejamento de cursos de PLAc. Nesse sentido, os instrumentos e procedimentos que envolvem esse processo são:

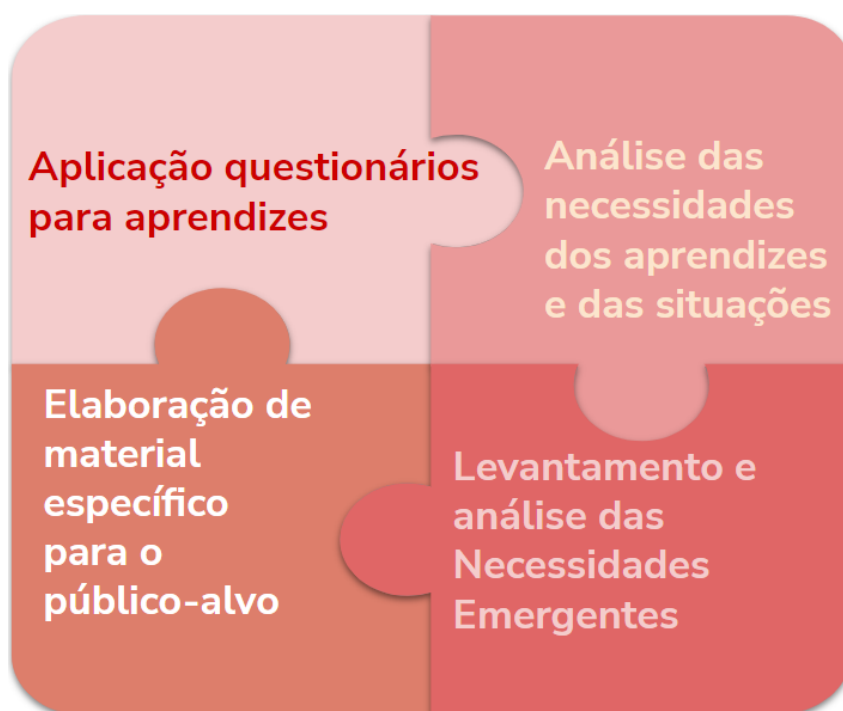


Figura 17: Contribuições ELFE para PLAc (elaboração própria).

Escolhemos a ilustração de um quebra-cabeça para representar as contribuições metodológicas, pois reconhecemos que cada peça se relaciona com a seguinte em uma espécie de sequência de ações. A *aplicação de questionários* para os aprendizes é o ponto de partida desse quebra-cabeça: com ele os professores de PLAc conseguem documentar as informações pessoais dos aprendizes e *levantar as necessidades, os objetivos e as situações* desses últimos. A partir da *análise dessas informações coletadas*, é possível delimitar os conteúdos linguísticos e temáticos a serem trabalhados, agrupar os aprendizes em turmas de diferentes níveis e faixas etárias e *produzir os materiais* com atividades significativas para aquele público-alvo naquele contexto específico de aprendizagem da LP.

O Projeto PLAc Araraquara apoiou-se no tratamento élfico (ALMEIDA FILHO, 2016; 2017) de planejamento de cursos. Com os dados dos aprendizes (idade, gênero, profissão, necessidades e situações), os PVs foram capazes de elaborar suas aulas em acordância com cada turma do Projeto. Ao longo dos semestres também surgiram as Necessidades Emergentes (como por exemplo: transporte público, informações para pais de crianças em idade escolar, indicações de como oferecer serviço para público araraquarense), que foram identificadas por meio da reunião entre os parceiros do Projeto, a fim de selecionar o local de aplicação de curso, delimitar as tarefas de cada um e selecionar o grupo de professores responsáveis pelas aulas; e também das conversas entre professores e aprendizes, e conforme a situação-alvo mudava ou exigia.

Por fim, para completar o ciclo do quebra-cabeça, voltamos à primeira peça: aplicação de questionários, mas dessa vez como avaliação do curso. Durante o último dia de aula do segundo semestre de 2019, os aprendizes responderam ao “questionário final avaliação do curso”, com o intuito de analisar o desempenho do curso em geral, do material didático elaborado para esse contexto e dos professores voluntários e buscar aprimorar novos cursos de PLAc que poderiam surgir. No entanto, tivemos acesso apenas aos questionários da turma AC2, dos professores Vicente e Clarice, e muitas das questões ficaram em branco. Entendemos que, no segundo semestre, foram aplicados vários questionários e demasiados longos, o que pode ter causado desconforto nos aprendizes. Talvez a forma de avaliar o curso poderia ter sido feita de outra maneira, por meio de entrevistas ou conversas, ou simplesmente diminuir a extensão do último.

No entanto, foi possível encontrar respostas relevantes para o curso em geral. Algo que nos chamou a atenção foi que as perguntas do questionário foram elaboradas em espanhol, para que os aprendizes ficassem mais seguros para responder às perguntas em sua própria língua materna, mas as respostas foram escritas em português. Encontramos, claro, algumas interferências da língua espanhola, mas pudemos observar essa mudança de postura por parte dos aprendizes, pois se sentiram confiantes suficientes para se expressar na língua portuguesa. Ressaltamos que não era obrigatório para eles responderem em espanhol.

De modo geral, o curso teve uma avaliação positiva feita pelos aprendizes de PLAc. Cerca de 75% dos deles classificou as aulas como “excelente”, e 25% como “ótimo”. Na parte para escrever sugestões, os aprendizes indicaram que atividades com músicas pudessem ser feitas mais vezes nas aulas, pois foi uma das atividades com a qual eles mais se identificaram. Também mencionam que as aulas foram importantes para que pudessem se comunicar com os brasileiros, uma das necessidades constatadas nos questionários iniciais, além de ser um ponto

importante para resolução de questões de adaptação, integração e sobrevivência na cidade e no país. Em outras palavras: as Necessidades Emergentes foram atendidas. Algumas falas apontam que o planejamento por temáticas foi relevante para sua aprendizagem, como podemos ver nos excertos⁹⁰ a seguir:

[...] os professores colocam em contexto o que a turma vai precisar no dia a dia. (Fala 1 aprendiz A, questionário final avaliação do curso).

[...] gostei muito aquele [oficina] dos direitos do trabalho, as coisas que nós temos direito. Aqui no Brasil. Até hoje não esqueço. (Fala 1 aprendiz B questionário final avaliação do curso).

[...] foi importante [divisão temática das aulas] porque cada aula se daba conhecer cada coisa no específico, tudo com ordem. (Fala 1 aprendiz C questionário final avaliação do curso).

Observamos, portanto, que as ações metodológicas de ELFE aplicadas no contexto de PLAc puderam contribuir de forma significativa para os aprendizes do Projeto PLAc Araraquara. Professores, coordenadores e aprendizes possuem papéis fundamentais para o desenvolvimento e planejamento do curso, o qual pode ser modificado e atualizado para novos aprendizes que se interessarem em iniciar seus estudos na LP, nesse contexto de migração forçada.

Na próxima seção, apresentamos como as especificidades do ensino de PLAc podem contribuir para o ELFE.

3.2.2 Contribuições do ensino de Português Língua de Acolhimento para o Ensino de Línguas para Fins Específicos

Os cursos de PLAc são o primeiro passo para que imigrantes deslocados forçados consigam acesso a seus direitos aqui no Brasil. Ter conhecimento da língua e culturas do país de acolhida pode funcionar como ferramenta de emancipação (SILVA; COSTA, 2020), de inserção social (PEREIRA; COSTA, 2016), de defesa pessoal (LOPEZ, 2016) e instrumento de luta e transgressão (SÃO BERNARDO, 2016). Vimos anteriormente como a palestra de direitos dos trabalhadores foi importante para os aprendizes de PLAc de Araraquara, para que eles pudessem reconhecer seus direitos enquanto imigrantes no Brasil.

Nesse sentido, analisamos a seguir, uma sequência didática elaborada pelos professores

⁹⁰ As respostas dos aprendizes aqui não foram corrigidas ou traduzidas.

Vicente e Clarice. Essa sequência foi aplicada com a turma AC2, no segundo semestre de 2019, e tinha como objetivo inicial discutir e refletir sobre a variedade linguística do português na sua variante brasileira.

Para a primeira aula, os PVs planejaram uma discussão sobre as diferentes formas de aprender uma LE. De acordo com o diário reflexivo da professora Clarice, eles puderam perceber algumas crenças de aprendizagem por parte dos aprendizes, os quais “ansiavam” por conteúdos gramaticais e sistematizados. O trecho, a seguir, do diário da professora apresenta suas preocupações em relação a tais crenças:

[...] Gostaria de aplicar aos alunos essa visão da literatura como um meio **humanizador e reflexivo** e esta e a próxima aula serão neste sentido. O meu anseio em fazer esse tipo de trabalho se deu principalmente por perceber que todas as vezes que trabalhamos textos literários com eles, por mais que tenhamos feito um trabalho de contextualização e interpretação, acabavam se voltando para a gramática. Então, gostaria de ter a experiência de trabalhar a literatura em sua forma íntegra e **sem essa relação tão comum com conteúdos gramaticais**. (Excerto 2 diário reflexivo profa. Clarice, 12/10/2019, grifos nossos).

Dessa forma, durante a aula desse dia, foram apresentados dois vídeos, os quais contavam experiências de pessoas que aprenderam, sozinhas, uma determinada língua; e um texto jornalístico, que apontou alguns segredos de como se aprender um novo idioma rapidamente. De acordo com a professora, as discussões feitas em sala de aula incentivaram os aprendizes a refletir como aprender uma LE pode ir além da sistematização da mesma. Ressaltamos que os conteúdos de caráter urgentes para a turma AC2 já haviam sido apresentados no início dos dois semestres, e por esse motivo esse debate foi possível, uma vez que os aprendizes já estavam há mais tempo no Brasil e encontravam-se em situações menos vulneráveis de quando chegaram.

Para o segundo dia de aula, foram selecionados vários gêneros textuais para serem estudados. Os professores escolheram os poemas “Vício de fala” e “Pronominais”⁹¹, de Oswald de Andrade; a crônica “É cada uma que me aparece... 5”⁹², de Thalita Rebouças; a letra da música “Tiro ao Álvaro”⁹³, interpretada por Elis Regina e Adoniran Barbosa; e por fim uma reportagem de Marcos Bagno⁹⁴. Todos os textos abordam a linguagem coloquial da língua portuguesa, em sua variante brasileira, representando a oralidade na escrita. Após a leitura dos textos e a discussão sobre o que os aprendizes consideravam certo ou errado, e linguagem

⁹¹ Os poemas encontram-se no Anexo C.

⁹² Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/blog/thalita-reboucas/e-cada-taxista-que-me-aparece-5/>

⁹³ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/elis-regina/101410/>

⁹⁴ A reportagem encontra-se no Anexo D.

formal e informal, os PVs notaram que o assunto sobre *preconceito linguístico* era novidade para aquela turma. Ao final, foi proposto aos aprendizes escrever um texto do gênero “carta ao leitor” para que pudessem expressar suas opiniões sobre a reportagem de Marcos Bagno, argumentando se concordam ou discordam da fala do linguista.

Foi durante essa aula que uma aluna pôde compartilhar uma experiência que vivenciou na cidade de Araraquara. O trecho a seguir, do diário reflexivo da professora Clarice, descreve como foi o relato da aluna:

[...] A discussão suscitou abertura para uma das alunas, mãe, relatar uma experiência que viveu (e ainda vive) com a filha adolescente. Ela contou que alguns adolescentes da rua onde moram **tiram muito sarro da filha dela, pela forma como ela fala. Eles dizem que ela nunca vai falar o português direito e a rebaixam por isso. A mãe contou que nunca tinha pensando nisso como uma forma de preconceito, que achava que era algo de adolescente, mas que agora estava vendo por outros olhos.** Acredito que muito tenha de **xenofobia** neste relato contado por ela, mas também há **preconceito linguístico** no que esses adolescentes fazem. (Excerto 3 diário reflexivo profa. Clarice, 19/10/19, grifos nossos).

A aprendiz mãe pôde identificar um episódio de discriminação depois que os professores abordaram o tema em sala de aula. Concordamos que trazer em sala de aula discussões sobre temas relacionados aos diversos preconceitos, incluindo o linguístico, em cursos de PLAc é uma maneira de fornecer ferramentas de defesa pessoal contra situações como esta relatada, como apontam Pereira e Costa (2016). Se reconhecer as leis trabalhistas pode impedir que os imigrantes sejam enganados por contratantes (por exemplo, ser forçados ao trabalho análogo à escravidão), entender que as variações na língua são e devem ser aceitas pela sociedade, pode fortalecer o imigrante em relação a sua motivação para aprender o português, e perceber que suas diferenças (ser venezuelano e falante de espanhol como língua materna) são formas de (re)existência (ANUNCIACÃO, 2017) na nova sociedade, e isso não pode torná-lo inferior aos brasileiros.

Entendemos que é a partir dessas discussões, as quais buscam a emancipação e empoderamento do aprendiz imigrante na nova sociedade, que ações de *acolhimento* devem acontecer. Lembramos da afirmação de São Bernardo (2016) de que a aprendizagem de PLAc não é o fim, o resultado final esperado, mas *um* meio de integração dos aprendizes. Reforçamos nossa posição de que essas ações não devem acontecer somente nos cursos de PLAc, mas também pela própria sociedade e por governos municipais, estaduais e federais.

Como já discutimos, temos notado que alguns autores têm proposto uma problematização justamente com a palavra “acolhimento” nos últimos anos. A nomenclatura de PLAc foi

emprestada do contexto europeu, onde Portugal conta com políticas linguísticas especiais para imigrantes que chegam lá, oferecendo cursos de língua portuguesa e ações para auxiliar na entrada dos mesmos. No entanto, o Brasil, apesar de possuir políticas migratórias importantes que reconhecem pessoas em situação de refúgio, não dispõe de ensino de língua portuguesa para tal público, como um direito que auxilia os imigrantes a ter acesso a outros direitos (COSTA; SILVA, 2018). Segundo Anunciação (2018), a palavra *acolhimento* remete a um sentido positivo, mas que, em nosso país, falhamos ao *acolher* tais imigrantes ao não oferecer políticas linguísticas brasileiras.

Concordamos com os autores no tocante a uma nova interpretação do ensino de línguas estrangeiras no cenário geopolítico atual, em especial olhar com criticidade o termo “língua de acolhimento”. Devemos nos afastar do caráter assistencialista e do voluntariado e buscar ações que possam instigar o desenvolvimento de políticas linguísticas públicas para o oferecimento de cursos de português para imigrantes deslocados forçados, ou quaisquer outros que possam precisar deste serviço.

Alguns autores têm proposto discussões que tentam enquadrar o PLAc em denominações que ultrapassam o ensino convencional de línguas. Lopez (2016) afirma que é preciso repensar o propósito e a prática em PLAc, com a finalidade de fortalecer políticas migratórias e promover uma *educação do entorno*, envolvendo outras esferas sociais. Costa e Silva (2018) posicionam esse contexto como uma “alternativa de ensino/aprendizagem que re-significa a realidade, instaurando novos sentidos” (COSTA; SILVA, 2018, p. 602). Ruano et al (2016) descrevem o ensino de PLAc como um “ensino em trânsito”, por conta da alta rotatividade dos aprendizes imigrantes que chegam em sala de aula e não conseguem frequentar os cursos com assiduidade. Por fim, Ruano e Cursino (2019) relacionam o ensino de PLAc com a concepção do *Second Place*, no sentido que acreditam ser necessário:

[...] ir além do espaço da sala de aula e construir novos ambientes para que os alunos tenham, de fato, voz ativa na sociedade e, deste modo, possam ressignificar suas trajetórias e estarem aptos a reconstruir suas vidas no país acolhedor, abertos ao aprendizado do idioma e da cultura locais. (RUANO; CURSINO, 2019, p. 49).

Seguindo a perspectiva desses autores, propomos enquadrar o terceiro lugar de PLAc como parte do Fins Específicos. Para isso, retomamos a fala do professor-voluntário Vicente, em sua entrevista, na qual comenta:

“Então, é apesar de eu não conhecer esse macro... eu acabei conseguindo adaptar, né, consegui entender o processo que precisava se fazer para aquele

contexto de PLAc que a gente tava vivendo. Que a gente ainda, né... estamos vivendo. **Então, sim, eu acho que corroboro ainda com essa resposta porque realmente, realmente, talvez um braço do ELFE a gente conseguiu utilizar bem.**” (Trecho 3 da entrevista do professor Vicente, 9 de março de 2021, grifos nossos).

O professor afirma não ter um conhecimento “macro” sobre a área, mas considera que o PLAc possa ser “um braço do ELFE”. Após as análises e discussões realizadas na seção anterior, concordamos com a ideia do professor de que tal ensino possa fazer parte de uma subdivisão da área de fins específicos. Dessa forma, propomos um organograma sobre o *Ensino de Português* e seus diversos “braços”, tomando como base a árvore de ensino da língua inglesa de Hutchinson e Waters (1987).

A *Figura 18* representa o modelo de Ensino de Português, no qual expandimos os fins específicos ao incluir o “braço” do ensino de PLAc. Tomamos como início a separação das áreas de ensino de Português como Língua Materna e como Língua Estrangeira/Segunda Língua. O foco desta pesquisa não é voltado para o ensino de LM, por isso não nos dedicamos a trazer outras ramificações. Contudo, sabemos que existem diversos contextos para tal ensino. Assim, nos atentamos ao português LE/L2.

Propomos, na divisão seguinte, apresentar três aspectos que podem definir variados cenários no ensino de português, a saber questões: *Contemporâneas, Identitárias e Políticas/de Estado*. Novamente, as duas últimas não foram investigadas nesta pesquisa, mas como exemplos, acrescentamos o Português como Língua de Herança para questão identitária (casos de crianças bilíngues e biculturais) e o Português Língua de Resistência nas questões políticas, como é o caso da LP no Timor-Leste, “enquanto resistência à dominação indonésia” (BARBOSA, 2010, p. 37). Por fim, para as questões contemporâneas, trazemos a LP dividida em fins gerais e fins específicos, no qual acrescentamos o *Fins Humanitários*, o *terceiro lugar*, onde o ensino PLAc está inserido.

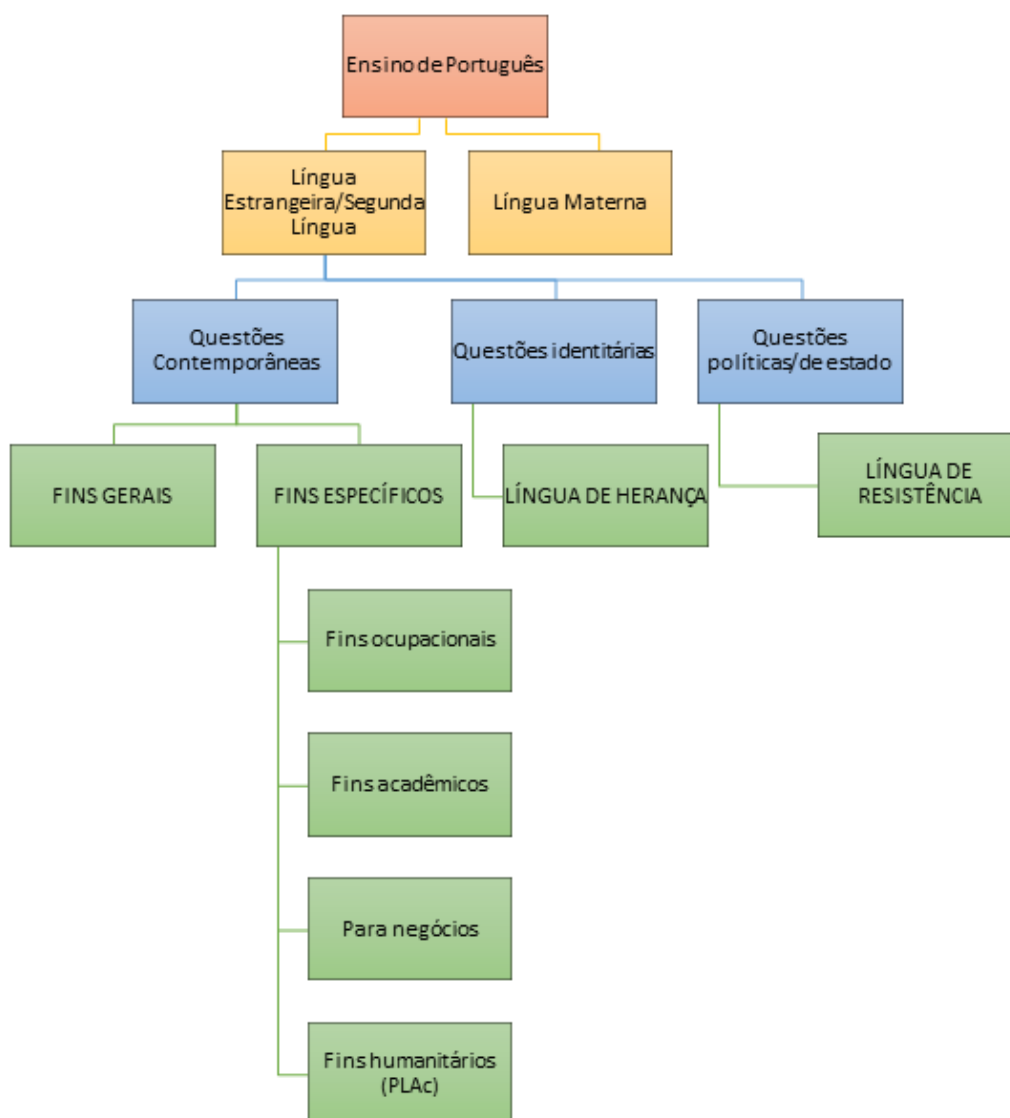


Figura 18: Modelo de Ensino de Português (elaboração própria).

Nossa concepção de Fins Humanitários foi proposta para atender três fatores: a) diferenciar-se do contexto de Portugal; b) ressignificar a prática em PLAc; c) compreender esse ensino no fins específicos.

Como o próprio termo PLAc surgiu no contexto europeu, ele apresenta suas especificidades e políticas de migrações que existem somente para atender ao público de lá. Os imigrantes que se refugiam em Portugal são completamente diferentes dos que procuram abrigo no Brasil⁹⁵. É preciso compreender como os movimentos migratórios funcionam aqui, quais são

⁹⁵ De acordo com a Plataforma de Apoio aos Refugiados, os cinco primeiros países que mais solicitaram asilo em Portugal foram Turquia, Líbano, Jordânia, Egito e Nigéria, até final de 2019. Fonte: [https://www.refugiados.pt/refugiadosemp Portugal/#:~:text=Registou%2Dse%20um%20aumento%20de,e%20da%20Espanha%20\(118.300\)](https://www.refugiados.pt/refugiadosemp Portugal/#:~:text=Registou%2Dse%20um%20aumento%20de,e%20da%20Espanha%20(118.300).). Já no Brasil, segundo o Relatório Anual de 2021 sobre imigrações, os cinco países que mais solicitaram refúgio foram: Venezuela, Haiti, Cuba, Angola e China. Fonte: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anual/Relato%CC%81rio_Anual_-_Completo.pdf

as nacionalidades e dificuldades que os imigrantes deslocados forçados podem enfrentar no país, como por exemplo, o racismo, xenofobia, machismo e lgbtfobia. Além disso, questões legislativas no tocante aos direitos de imigrantes também se diferem do contexto europeu.

Também consideramos as discussões que têm sido realizadas nos últimos anos problematizando a palavra “acolhimento”. Como apontamos no início deste estudo, apesar de o Brasil possuir uma população composta por imigrantes vindos de vários países, e contarmos com leis que buscam proteger aqueles que se encontram em situação de refúgio, ainda somos um país que acolhe passivamente. Nesse sentido, ainda há um longo caminho para que possamos, de fato, ser acolhedores: sair da sala de aula e abrir espaço para práticas de acolhimento em outras instâncias, com o Estado e com a comunidade.

Por fim, entendemos que o ensino de línguas para imigrantes deslocados forçados “ultrapassa” o ensino convencional de LE/L2. Nesse sentido, defendemos ser fundamental a compreensão de saberes, além do linguístico, pelos professores e organizadores de cursos, como: o conhecimento de movimentos geopolíticos, os quais ressignificam os cenários socioespacial e promovem os fluxos migratórios pelo mundo; e de questões psicoemocionais que afetam o diretamente a aprendizagem e condições mentais dos aprendizes. Entendemos que as particularidades que cada contexto e aprendiz podem apresentar fazem parte de uma metodologia que envolve o ELFE.

No entanto, consideramos que não é necessário uma mudança radical na nomenclatura de PLAc. Esse termo já é reconhecido dessa forma e possui peso nas pesquisas e trabalhos realizados nos últimos dez anos no Brasil. Concordamos com Lopez (2020) quando defende o uso do termo, mas sugere uma reflexão sobre seu conceito, com o intuito de mudar a perspectiva do discurso de fraternidade ou caridade atrelado a esse ensino. Segundo a autora,

[...] Em defesa do PLAc, **podemos ressaltar a proposta de uso dessa sigla como um patamar político para a defesa e promoção de direitos dos migrantes** (LOPEZ, 2016; 2018), como uma recusa de uma categoria excessivamente genérica de “estrangeiros” no contexto de PLA em que eventuais especificidades poderiam ser apagadas indevidamente (ARANTES; DEUSDARA; BRENNER, 2016), além de uma maneira de remeter a certa tradição sensível às questões sobre a migração de crise, ainda que a nomenclatura do público-alvo ainda precise, a nosso ver, em algumas vertentes, de uma **mudança de paradigma para a adoção de um conceito amplo de “migrantes de crise” (ou outra nomenclatura ampla)**. (LOPEZ, 2020, p. 136, grifos nossos).

A proposta de *Fins Humanitários*, a nosso ver, pode se estender para outras possibilidades de ensino, não somente PLAc. As diferentes condições dos “migrantes de crise”,

como pontua a autora, podem abrir caminho para novas possibilidades de ensino, abordando objetivos laborais, acadêmicos e faixas etárias diferentes, por exemplo. Em 2020, contamos com a publicação do livro didático *Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos*⁹⁶, o qual foi elaborado para atender o público imigrante e em situação de refúgio que precisa aprender o idioma para (inter) agir no contexto universitário brasileiro (RUANO; CURSINO, 2020), a fim que possam permanecer e concluir seus estudos no ensino superior. Também podemos repensar o acolhimento de crianças imigrantes no ensino regular, levando em consideração a integração com crianças brasileiras e o apoio linguístico nas outras disciplinas da escola. Consideramos essas especificidades como únicas e carecem de atenção especial por conta do contexto de migração forçada.

Após nossas análises e discussões acerca das contribuições de PLAc para o ensino de LFE, buscamos responder no próximo subitem à segunda pergunta de pesquisa.

3.2.3 Respondendo a segunda questão de pesquisa

Retomamos, neste subitem, a segunda questão de pesquisa, “quais contribuições metodológicas cada uma das áreas pode proporcionar para a outra?”.

Pudemos analisar que as contribuições que o ELFE tem com o PLAc relacionam-se com os pontos de *convergência* que os dois contextos apresentam. A *Figura 17* resume como os instrumentos e procedimentos, como a aplicação de questionários, as análises das necessidades (linguísticas, culturais e de letramento) e das três situações contribuem para o planejamento e organização de cursos de PLAc. Os materiais didáticos, a seleção dos locais de aula e a separação de turmas são otimizados para melhor atender às Necessidades Emergentes desse público alvo específico. Nesse sentido, concluímos que o planejamento élfico (ALMEIDA FILHO, 2016; 2017) contribuiu metodologicamente em uma *dimensão técnico-linguística*, a qual se preocupa tanto com os conteúdos programáticos e planejamento de cursos quanto com questões administrativas de curso, uma vez que dependem das parcerias voluntárias de ONGs e IES.

O ensino de PLAc, por sua vez, contribuiu para o ELFE por meio das especificidades. O contexto de migração forçada engloba questões que precisam ser compreendidas por professores e coordenadores que vão além da sala de aula. É importante ter em mente quais são

⁹⁶ Livro disponível gratuitamente no link:

https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/08/Passarela_Portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-fins-academicos.pdf

as situações que seus aprendizes se deparam ao chegar no Brasil, como por exemplo: passar pela Polícia Federal para reconhecer seu status de imigrante e/ou refugiado; conversar com assistentes sociais ou advogados; procurar emprego e moradia; como utilizar serviços públicos como SUS; e saber que podem ter acesso a tais serviços, uma vez que estes fazem parte de seus direitos enquanto imigrantes no país. Dessa forma, compreendemos que as contribuições metodológicas de PLAc enquadram-se em uma *dimensão linguístico-social*, a qual se preocupa com o bem estar e permanência dos aprendizes no país de acolhida, lidando com temáticas relacionadas ao cotidiano e à legislação de migração.

Nessa mesma perspectiva, Costa e Taño (2017) propõem que essas temáticas do contexto de PLAc também podem ser aplicadas no ensino de PLE ou outras LE para fins variados. Concordamos com os autores pelo fato de entendermos ser essencial para qualquer pessoa que visite um país estrangeiro, ter conhecimento de seus direitos e deveres enquanto turista, com visto de estudante ou permanente. Segundo os autores,

[...] O conceito de Língua de Acolhimento marca assim uma quebra de paradigmas no ensino de línguas estrangeiras no Brasil apoiada na necessidade imediata de se incluir tarefas comunicativas que visem uma interpretação mais ampla do mundo e da língua alvo num plano geopolítico, de ordem macro, tais tarefas que tenham como tema a imigração (por exemplo: incluir os gêneros textuais dos formulários migratórios do(s) país(es) da língua estudada, ou estudar os direitos e deveres dos imigrantes (independente da motivação interna para a viagem) (COSTA; TAÑO, 2017, s/p).

Podemos ter como exemplo, as legislações que protegem mulheres contra atos de violência doméstica, presentes em alguns países apenas (como no Brasil). Nesse caso, é importante que imigrantes mulheres saibam como proceder caso alguém cometa um crime contra elas. Se pensarmos no caso de brasileiras que estão no exterior, também é importante saber como reagir em casos onde essas leis não existem. Reconhecer direitos e deveres de imigrantes ou turistas, ou como funciona o sistema de saúde de outros países são assuntos que podem ser incluídos em outros cursos de línguas, independentemente dos propósitos ou dos objetivos da pessoa. A noção de *acolhimento* também se expande nesse sentido.

Neste capítulo de análise e discussão dos dados, buscamos responder às duas perguntas de pesquisa, triangulando os dados provenientes dos instrumentos de coleta e geração. Dessa forma, identificamos pontos de convergência entre os ensinamentos de LFE e PLAc e como cada contexto possui especificidades diferentes. Além disso, foram identificadas contribuições metodológicas mútuas para cada área, como o planejamento de curso para PLAc e a inclusão deste no âmbito dos Fins Específicos.

Tendo apresentado as análises e discussões construídas neste capítulo, passamos agora para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Sempre haverá alguém, ainda que vocês não acreditem, alguém nessas aulas está escutando. Seu esforço é nossa esperança!”

Relato de uma aprendiz venezuelana do Projeto PLAc de Araraquara (2019).

Para as considerações finais, faço uso da primeira pessoa do singular para expor reflexões feitas por mim enquanto doutoranda e como uma pessoa que também se transformou nesse período de pesquisa.

Iniciei este trabalho com a ideia de que o mundo e o ser humano estão sempre propensos à mudanças. Afirmamos que esta é a única constante universal. Enquanto o mundo molda o ser humano, nós seres humanos mudamos o espaço em que vivemos. Mudamos, evoluímos, transformamos, renovamos, deslocamos. Durante esses quatro anos de pós-graduação, meu olhar como pesquisadora passou por uma metamorfose em relação ao meu objeto de estudo, o PLAc. Em 2018, no meu primeiro ano de pós, via esse ensino como um trabalho voluntário muito honrado e bonito, pois estávamos ajudando refugiados aqui no Brasil. Entretanto, foi por meio da vivência com as turmas do Projeto PLAc Araraquara, das leituras sobre outros contextos, sobre a falta de políticas linguísticas, de dois anos de pandemia, e de constantes notícias sobre relatos de golpes militares e guerras no mundo na última década (como a Síria, Myanmar e Ucrânia) e atos contra estrangeiros no Brasil (como o caso Moïse⁹⁷), que fui percebendo que migrações forçadas não devem ser tratadas de maneira romantizada.

No momento em que iniciei a escrita dessas considerações finais, acreditava que quando o ser humano mudava, seria para melhor, para evoluir, mas também tenho percebido cada vez mais que não é assim. Como Elis Regina cantou, “ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais” podemos estar vivendo momentos diferentes, ser gerações diferentes, mas também enfrentamos os mesmos problemas que “nossos pais” passaram. Por esse motivo, o do ser humano não ser capaz de mudar totalmente sua mentalidade, as migrações e deslocamentos forçados fazem parte de nossa História, de forma constante.

No entanto, o tom desta investigação não é para ser pessimista. Assim como escrevi nas minhas motivações de pesquisa, continuo com o pensamento de que a vida não nos leva aonde

⁹⁷ Jovem Moïse Mugenyi Kabagambe de 24 anos, que foi brutalmente assassinado, em janeiro de 2022. Ele e a família migraram para o Brasil em 2011, fugindo de conflitos de guerra da República Democrática do Congo.

queremos chegar, mas aonde *devemos* ir. E foi o que aconteceu durante esses quatro anos: descobri pesquisadores e pesquisadoras que me mostraram os vários caminhos do acolhimento das pessoas deslocadas forçadas (não mais chamando-as de refugiados); os trabalhos que têm sido realizados por professores e coordenadores que merecem reconhecimento (e não só chamá-los de voluntários); e os aprendizes que compartilham suas histórias e que motivam nós professores a continuar com as aulas, como o relato da aprendiz venezuelana ao início desta seção.

Diante disso, apresento as considerações finais com um tom mais otimista, mas sem deixar de ser crítico.

Os objetivos desta investigação foram analisar as relações entre as práticas docentes e de planejamento de cursos no contexto de ELFE e PLAc. Pudemos estabelecer ao comparar as teorias das duas áreas, dois tipos de relações: uma de convergências (dimensão técnico-linguística) e uma de especificidades (dimensão linguístico-social). O levantamento de necessidades dos aprendizes e as análises das mesmas, juntamente com as situações alvo, de aprendizagem e onde o aprendiz se encontra compreendem a relação de convergência. Por meio dessas informações, os professores podem selecionar, adaptar ou elaborar materiais didáticos específicos para atender às demandas do público alvo, tomando com base as temáticas relevantes ao contexto de ensino.

Quanto às especificidades, reconhecemos como os fluxos migratórios forçados direcionam as decisões feitas pelos professores e coordenadores de cursos de PLAc. As condições de vulnerabilidade econômica-social-psicológica desse público imigrante determinam quais Necessidades Emergentes são necessárias para o planejamento de curso e para a realização de práticas de socialização com a população brasileira, como formas de promover o acolhimento (ou acolhimentos) dos imigrantes.

Também aponto alguns encaminhamentos para pesquisas futuras e variadas potencialidades de estudo, principalmente em relação ao Placzinho. Novamente, o foco desta pesquisa não foi o de PLAc para crianças, mas julgo ser uma área que precise de atenção, uma vez que muitos imigrantes deslocados chegam ao Brasil com toda sua família, incluindo seus filhos mais jovens. No Projeto, tivemos crianças alfabetizadas e não alfabetizadas em nossas turmas, mas os professores-voluntários de Letras não possuem formação para lidar com tal público, por esse motivo foi fundamental contar com o auxílio de alunas de graduação em Pedagogia para atuar como professoras voluntárias. Outro aspecto a considerar está relacionado com os professores de escolas regulares (de todas as disciplinas, não somente o Português), os quais recebem em suas salas crianças imigrantes de diversas nacionalidades, muitas em

situação de refúgio. Como realizar o acolhimento de tais crianças nesses contextos? Como promover o ensino de PLAc para crianças alfabetizadas e não alfabetizadas? Acreditamos que pesquisas nessa área não irão se esgotar.

Levanto também algumas limitações que encontrei ao longo deste estudo. Entendo que teria sido relevante ter observado as aulas e mantido um diário de pesquisa, pois enriqueceria as análises. No entanto, como as aulas das três turmas aconteceram concomitantemente, não foi possível observar todas, além também do fato de eu ter sido a coordenadora do curso e precisava lidar com outros assuntos que não envolviam a sala de aula. Outra limitação com a qual me deparei foi não poder aprofundar as análises no tocante aos diferentes níveis de PLAc dos cursos de Araraquara. Foi necessário agrupar os aprendizes em duas turmas: o AC1, modo básico, e o AC2, modo intermediário. Aqueles que frequentaram o curso durante o ano todo de 2019 (AC2) foram enquadrados nesse nível, pois estavam há mais tempo no Brasil e já tiveram que enfrentar diversas situações (encontrar um emprego, ir ao hospital, por exemplo) durante seu tempo no país. No entanto, optaram por continuar seus estudos no Projeto, e meu questionamento é justamente até quando iria o nível “acolhimento”, o qual trata de assuntos mais urgentes para o público que está há menos tempo no país de acolhida? Até quando o “acolhimento” pode se aproximar novamente dos fins específicos e tornar-se “aprimoramento” na língua portuguesa?

Considero que muito precisa ser feito em relação ao ensino de Português Língua de Acolhimento. Concordo com São Bernardo (2016), Anunciação (2017) e Lopez (2020), quando afirmam que o ensino PLAc não deve ser considerado um conceito acabado, sendo necessário repensar as práticas de acolhimento e o uso dessa terminologia, uma vez que ela traz crenças acerca de um ensino voltado à fraternidade que sugere uma hierarquização entre quem acolhe e quem é acolhido. Nesse sentido, proponho que *Fins Humanitários* possa ser uma nova maneira de se referir a tal contexto. Considero mencionar nesse momento que, no ano de 2022, com essa proposta de mudança na terminologia, o nome do Projeto objeto de estudo desta tese foi renomeado para “Português Língua entre Migrações (Polem)”.

Nesse sentido, entendo ser fundamental realizar mudanças nas instâncias governamentais, nas áreas de formação de professores de línguas e nas pesquisas científicas. No que tange às políticas linguísticas, muito se tem discutido sobre a falta delas no contexto brasileiro. Concordo com Marques (2018), quando afirma ser necessário o investimento por parte dos governos em políticas oficiais na agenda migratória brasileira que apoiem as ações que já vêm sendo feitas por universidades, sociedade civil e instituições não governamentais. Como aponta Camargo (2018), se o Brasil repensou suas leis de imigração e facilitou o acesso de estrangeiros

no país, por que não podemos refletir sobre e desenvolver políticas de acolhimento para este público? As práticas de acolhimento, assim sendo, devem acontecer tanto fora quanto nas salas de aula de PLAc, além, também, de reconhecer o trabalho do professor nesse contexto não mais somente como voluntariado.

Nesse sentido, é importante enfatizar como é essencial a formação de profissionais nessa área. Como Zambrano (2019) aponta, ensinar PLAc é sempre um desafio por causa da falta de experiência de professores com alguma formação na área. Além disso, a autora ressalta que a “maioria dos cursos de Letras ainda não tem em seus currículos disciplinas ou conteúdo específico sobre o ensino de português como língua estrangeira, língua adicional, ou ainda, língua de acolhimento” (ZAMBRANO, 2019, p. 20). Isso faz com os professores aprendam a lidar com esse ensino por meio de sua própria prática, uma realidade comum em vários contextos de PLAc, como pontua Cabete (2010). Considero, dessa forma, ser necessário abordar metodologias para o planejamento de cursos de PLAc em conjunto com discussões sobre fluxos migratórios contemporâneos, em cursos de Letras que apresentem licenciaturas em PLE.

No mesmo sentido, compreendo ser importante incluir nas licenciaturas estudos e teorias sobre o ELFE, o qual, muitas vezes, é pouco visto durante a formação inicial de professores de línguas em algumas universidades. A maioria deles recebe formação para o ensino de língua geral, e não específico (CRISTÓVÃO; BEATO-CANATO, 2016; PAIXÃO-MATTOS, 2018), e como ressalta Vian Jr (2015), o professor de LFE é um professor de línguas para fins gerais “que se viu na iminência de ministrar aulas para fins específicos” (VIAN JR, 2015, p. 188), ou seja, o autodidatismo é comum entre esses professores. Em concordância com Kaneko-Marques (2011),

[...] é primordial que a *diversidade dos contextos educacionais* seja reconhecida pelos professores ainda em processo inicial de formação. (KANEKO-MARQUES, 2011, p. 513, grifos nossos).

Entendo que essa “diversidade dos contextos educacionais” aplica-se nesta investigação. O tratamento élfico (ALMEIDA FILHO, 2016; 2017) foi essencial para o planejamento do curso de PLAc do Projeto de Araraquara, mesmo que os professores não tivessem conhecimento da área de ELFE. O autodidatismo dos professores de ELFE e de PLAc pode não mais ser uma realidade comum quando cursos de licenciatura em Letras começarem a abordar tais contextos de ensino em seus currículos, dificultando menos o trabalho desses profissionais.

Espero que o presente trabalho possa contribuir para novos professores de ELFE e de PLAc, como forma de auxiliar em sua prática docente nesse contexto imigratório, e talvez para outros contextos. Espero, também, que esta tese possa promover novos debates e pesquisas acerca do ensino de PLE, PLAc e LE para outros fins específicos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. S. Português como Língua de Acolhimento (PLAc): transformando não-lugares em lugares no contexto das migrações forçadas. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 2, p. 197-206, 2021.

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

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. Um guia do processo de formação de professor de língua(s) por competências. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

_____. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., RIBEIRO, S. (Orgs.). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. Duas esferas da atuação de professores de línguas: domínio da língua-alvo e gestão de ensino nela realizado. In: M. MARTINS; M. ZONI (Orgs.). **Experiências e reflexões sobre a educação de línguas adicionais**. Macapá: UNIFAP, 2016.

_____. Ensinar línguas começando pelo plano de curso. **Revista de Estudos de Cultura**, Aracajú, n. 7, 2017.

AMADO, R. S. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira**, Brasília, n.1, ed. 2, 2011.

_____. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira**, Brasília, n. 2, ed. 7, 2013.

_____. O ensino de português para refugiados: caminho para a cidadania. In: SÁ, R.L. (org) **Português para falantes de outras línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 69-86.

ANUNCIÇÃO, R. F. M. **Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento**. 2017. 127 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, 2017.

_____. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “português como língua de acolhimento”. **Revista X**, Curitiba, vol. 13, n. 1, 2018.

AQUINO, M. Guia de sobrevivência: desenvolvendo estratégias comunicativas e socioculturais em aulas de PLA. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, vol. 27, n. 1. 2018

ARANTES, P. C. C.; DEUSDARÁ, B. Português para refugiados: aliando pragmática e discurso em resposta a uma demanda concreta. **Letrônica Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**, Porto Alegre, v.8, n.1, p. 45-59, 2015.

ARAÚJO, M. de S. Inglês para fins específicos: o desenho de um curso a partir da análise de necessidades. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: v. XXX: 51-79, 2015.

ASADI, R. M. **Learner needs and ESP**. 1990. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Dublin, 1990. Disponível em: http://doras.dcu.ie/18318/1/Randa_M_Asadi_20130306155656.pdf . Acesso em 22 abril. 2021.

BABO, M. A. M. M. (1999). **A Língua Estrangeira para Fins Específicos: Uma Língua Mutilada?** In Actas do 4º Encontro Nacional do Ensino de Línguas Vivas no Ensino Superior de Portugal. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 1999.

BARALDI, C. B. F. **Migrações internacionais, direitos humanos e cidadania sul-americana: o prisma do Brasil e da integração sul-americana**. 2014. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) - Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde-08102014-171457/pt-br.php>. Acesso em 30 julho. 2020.

BARBOSA, S. M. M. G. **A consciência metalinguística na aquisição da leitura em PL2 e em PLE**. 2010. 226 f. Tese (Doutorado em Estudos Portugueses) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, 208 p.

BEDIN, M. C. **Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades**. Orientadora: Isabel Gretel Maria Eres Fernández. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-31072017-162103/pt-br.php>. Acesso em: 22 dez. 2021.

BELMONTE J.; ROSSINI A. M. Z. P. Panorama do ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos: histórico, mitos e tendências. In: LIMA-LOPES R. E. de; FISHER C. R.; GAZOTTI-VALLIM M. A. (orgs.) **Perspectivas em línguas para fins específicos: Festschrift para Rosinda Ramos**. Editora Pontes, 2015. p. 347-359.

BERRANTES, M. V. Língua Adicional e Integração? Análise de duas propostas de curso de língua adicional no Brasil e na Alemanha para reflexão de temas e novas possibilidades levando em conta os recentes fluxos migratórios. **Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p.125-141, 2015.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 2013. 445 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BIZON, A. C.; OLIVEIRA, C.; RODRIGUES, F.; MARTIN, I.; YERRO, J.; DINIZ, L.; ALVES-BEZERRA, W. **Diga trinta e três... em português!** - Curso de Português como Língua Estrangeira para o Módulo de Acolhimento e Avaliação do Programa Mais Médicos para o Brasil, Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BOMFIM, R. **Babel de vozes: crenças de professores de inglês instrumental sobre tradução.** 168f. Dissertação (Mestrado – Linguística Aplicada) Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília. 2006.

BORGES, E. F. V. Instrumental e comunicativo no ensino de línguas: mesma abordagem, nomes diferentes? **RBLA: Belo Horizonte**, vol. 11, n. 4, p. 815-835, 2011.

BOSHER, S.; K. SMALKOSKI. From needs analysis to curriculum development: designing a course in health-care communication for immigrant students in the USA. *English for Specific Purposes*, The American University, **Elsevier Science**, v. 21, p. 59-79. 2002. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490601000023>. Acesso em 17 ma. 2020.

BOTTURA, E. B. **“Como é no seu país?” Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em português língua de acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para formação de professores.** Orientador: Sandra Regina Buttros Gattolin. 2019. Tese (Doutorado em Ensino-Aprendizagem de línguas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11460?show=full>. Acesso em 17 maio. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 17 maio. 2020.

CABETE, M. A. C. S. S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento.** Orientador: Maria José Grosso. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf. Acesso em 17 maio. 2020.

CAMARGO, H. R. E. de. Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. **Revista X**, Curitiba, n. 1, p. 57-86, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60325>. Acesso: 17 maio. 2020.

CAMARGO, H. R. E. **Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise.** 2019. 272 p. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP, 2019.

CAVALCANTI, L. Imigração e mercado de trabalho no Brasil: características e tendências. In: CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, A. T.; TONHATI, T. (Orgs.) *A Inserção dos Imigrantes no Mercado de Trabalho Brasileiro. Cadernos OBMigra*, Ed. Especial, Brasília, 2015. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/relatorio-anual/cadernos.pdf>

CHILANTE, I. S. P.; SILVA, J. S. F. O papel da Língua Portuguesa sob o olhar de imigrantes alunos do Neppe-UEMS. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 42-51, 2020.

COMITÊ NACIONAL PARA REFUGIADOS (CONARE). **Sistema de Refúgio Brasileiro: desafios e perspectivas**. Ministério da Justiça, 2016. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>.

CONSTANTINOU, E. K.; PAPADIMA-SOPHOCLEOUS, S.; SOULELES, N. Finding the way through the ESP maze: designing an ESP teacher education programme. In: S. Papadima-Sophocleous, E. Kakoulli Constantinou & C. N. Giannikas (Eds). **ESP teaching and teacher education: current theories and practices**, p. 27-46. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333950124_Finding_the_way_through_the_ESP_maze_designing_an_ESP_teacher_education_programme. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.33.924> Acesso em: 18 mai. 2020

COSTA, E. J.; SILVA, F. C. Legislação migratória e português como língua de acolhimento: reflexões sobre políticas linguísticas e língua(gem). **Letra Magna**, vol. 14, n. 23. 2018

COSTA, E.; TAÑO, R. Ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo. **Revista CBTEcLE**, vol. 1, n. 2. 2017

COWLING, J. D. Need analysis: planning a syllabus for a series of intensive workplace courses at a leading Japanese company. English for Specific Purposes, The American University, **Elsevier Science**, n. 26, p. 426-442. 2007. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088949060600055X>. Acesso em 17 mai. 2020.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **D.E.L.T.A.** v. 32, n. 1, 2016.

CRUZ, I. S. **Português língua de acolhimento: reflexões sobre avaliação**. Orientador: Gladys Quevedo-Camargo. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31104/1/2017_IngridSinimbuCruz.pdf. Acesso em 17 maio. 2020.

CRUZ, I. S.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação no ensino de português língua de acolhimento (PLAc): práticas, expectativas e percepções dos aprendentes. In: MARTORELLI, A. B. P. et al (orgs) **Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 145-177.

CUNHA, M. I. O. C. Perspectivas para o ensino do Inglês para Fins Ocupacionais (IFO). In: GREENFIELD, J. (Orgs) **Ensino das Línguas Estrangeiras: estratégias políticas e educativas**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004.

DELLA ROSA, S. F. P. KAWACHI-FURLAN, C. J.; AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Inglês para propósitos específicos (IPE): características e tendências atuais de ensino. **EntreLínguas**, vol. 2, n. 1, 2016.

DING, A.; CAMPION, G. EAP teacher development. In: HYLAND, K.; SHAW, P. (Orgs) **The Routledge handbook of English for academic purposes**. New York, NY: Routledge, 2016.

DINIZ, I. C. S.; CRUZ, J. M. de. Elaboração de material didático para o ensino de português como língua de acolhimento: parâmetros e perspectivas. **The Specialist**, vol. 39, n. 2, 2018.

DOS oruguitas. Intérprete: Sebastián Yatra. Compositores: G. FRANCO e L.M. MIRANDA. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qMuc20T4AC8&ab_channel=DisneyMusicVEVO. Acesso em 9 abr. 2022.

EUZEBIO, U.; REBOUÇAS, E. M.; ALENCAR, N. M. H. Prática intercultural para o ensino de português a imigrantes haitianos no Brasil. In: **Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación**. Buenos Aires. Memorias. Avanzando juntos hacia las Metas Educativas Iberoamericanas 2021. Madrid: OEI, p. 1-14, 2014.

ERICKSON, F. Qualitative research methods for science education. In: FRASER, B. J. et al. (Orgs) **Second International Handbook of Science Education**. Springer, 2012

EUZEBIO, U. Prática interdisciplinar em língua de acolhimento para imigrantes haitianos na Região Administrativa do Varjão -DF. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 12850-12869, 2021.

FARNEDA, E. S. Português língua de acolhimento - cursos de extensão e capacitação para professores de português língua materna: abordagens e práticas. In: **Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais em Foco**. Boavista Press. Roosevelt. 2019.

FIGLIOLI, C. M.; SENE, L. S.; ROCHA, N. A.; BALESTRINI, D. C. S. O ensino de português língua de acolhimento (PLAc) para venezuelanos no interior de São Paulo: trajetórias e perspectivas. In: ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. S. (Orgs) **Português Língua Estrangeira e suas interfaces**. Campinas: Pontes, 2021.

FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. The EAP curriculum: issues, methods and challenges. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. (Orgs) **Research Perspectives on English for Academic Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1982. 60 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p.

FREITAS, A.; CURSINO, C. A. “Já pode ir?!”: primeiras imagens da língua alemã entre estudantes de alemão para fins profissionais. **Revista X**, v. 16, n. 2, p. 586-607, 2021.

GARCIA, E. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica - uma discussão necessária. **Revista Línguas & Letras**, v. 17, n. 35, p. 291-294, 2016.

GASTALDI, L. K. S. **Ensino de espanhol para fins específicos: perfil e análise de necessidades de potenciais alunos**. Orientador: Odair Luiz Nadin da Silva. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151090>. Acesso em 27 dez. 2021.

GROSSO, M, J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

GUIMARÃES, R. M. O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje. **Revista Helb**, ano 8, n. 8, 2014.

GULLO, A.; FLAESCHEN, S. A relação professor-aluno em um curso de italiano para fins acadêmicos. **Revista de Italianística**, n. 13, p. 39-49, 2006.

HOWATT, A. P. R. **A history of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984. 413 p.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 188 p.

HYLAND, K. Specificity revisited: how far should we go now? *English for Specific Purposes*, The American University, **Elsevier Science**, n. 21, p. 358-395. 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/222411414_Specificity_Revisited_How_Far_Should_we_Go_Now. Acesso em 17 mai. 2020.

HYLAND, K. Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing structures. In: **Jornal of Second Language Writing**, vol. 16, p. 148-164, 2007. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374307000495>. Acesso em 17 jan. 2022

HYPOLITO, F. B. **Ensino e Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos: um estudo de caso**. Orientadora: Sandra Mari Kaneko-Marques. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151298>. Acesso em 16 dez. 2021.

JOHNS, A. M.; DUDLEY-EVANS, T. English for specific purposes: international in scope, specific in purpose. **TESOL QUARTERLY**, vol. 25, n. 2, 1991.

JOHNS, A. M. English for Specific Purposes: The state of the art (An online interview with Ann M. Johns). **International Journal of Language Studies**, vol. 9, n. 2, San Diego State University, USA, April 2015. pp. 113-120.

JORDAN, R.R. **English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

JÚDICE, N. O ensino de português para estrangeiros na perspectiva de quem forma professores no Brasil. In TURAZZA; BUTTI (orgs): **Estudos em Português Língua Estrangeira: homenagem à profa. Dra. Regina Célia Pabliuchi da Silveira**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016

KANEKO-MARQUES, S. M. Reflexão e construção de conhecimentos docentes na Prática de Ensino de língua inglesa. **Educação**, v. 36, n. 3, p. 511-524, 2011.

KANG, G. S.; CHAE, S. E. The effectiveness of a program to train North Korean teachers to adjust to South Korean Society: policy implications for supporting North Koreans escapees. **Korea Journal**, v. 55, n. 4, p. 56-84, 2015.

KATZ, M. L. Critical pedagogy meets “survival English”: one community based workplace literacy program’s approach to educating immigrant women in California. **International Journal of Innovation in English Language Teaching**, v. 1, n. 2, 2012.

KIM, Y. **Flor negra**. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

KUHLMANN, M. C. **Pelo direito de falar: práticas de ensino, acolhimento e empoderamento em contextos migratórios**. Trabalho submetido ao Seminário “Migrações Internacionais, Refúgio e Políticas”, Memorial da América Latina, São Paulo, 2016.

KUMARAVADIVELU, B. Linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

LEDUC, A. R. R. J. **Aprender Português de Negócios: análise da situação atual e esboço de uma solução didática online**. 188 f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não-Materna) – Universidade Aberta, Lisboa, 2014.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIMA E SILVA, M. **O ensino de Português para Fins Específicos no Programa Mais Médicos para o Brasil**. 210 p. Orientadora: Rosane de Sá Amado. 2017. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-19032018-112257/publico/2017_MoanaDeLimaESilvaLobo_VCorr.pdf. Acesso em: 14 dez 2021.

LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil**. 261 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

_____. Algumas considerações sobre o termo português como língua de acolhimento. In: MARTORELLI, A. B. P.; SOUSA, S. C. T. de; VIRGULINO, C. G. C. (Orgs) **Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020

MARQUES, A. A. M. **Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil: uma discussão** partir da oferta de cursos nas universidades federais. Orientador: Juliana Roquele Schoffen. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189500>. Acesso em: 17 maio. 2020.

MATOS, R. Migração e urbanização no Brasil. **Geografias**: Belo Horizonte, v. 14, p. 7-23, 2012.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. **História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea**. Tradução de Cláudia F. Falluh Balduino Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MIRANDA, F; ARMAN, J. Uma proposta de português para fins específicos na perspectiva interacionista sociodiscursiva. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, p. 514-538, 2020. [www.revel.inf.br].

MIRANDA, Y. C. C.; LOPEZ. A. P. A. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português língua de acolhimento. In: FERREIRA, L. C. *et al.* **Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. p. 17-39. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf. Acesso em 17 mai. 2020.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. et al. (Org) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 85-108, 2006.

_____. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Editora Parábola, p. 18-52, 2013.

MOLSING, K. V.; LOPES-PERNA, C. B. Research and teaching in Portuguese for specific purposes. **BELT Journal**, v. 5, n. 2, p. 1-7, 2014

NASSIM, L. M. G. O uso de textos autênticos em um curso de inglês instrumental para conversação. **Diálogos Pertinentes**. v. 9, n.1, p. 41-64, 2013.

NOLASCO, C. Migrações internacionais: conceitos, tipologias e teorias. In: **Oficina do CES**, n. 434, 2016.

NURPAHMI, S. ESP courses: an integrated approach. **Lentera Pendidikan**, vol. 19, n. 2, 2016.

OCHIUCCI. M. S. M. **A formação pré-serviço do professor de língua francesa na perspectiva do ensino de línguas para fins específicos: desafios e possibilidades**. 2017. 210

f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ODORISSIO, R. M.; ROZENFELD, C. C. F. Francês para objetivo específico (FOS): reflexões e práticas em um curso para estudantes do campo de Linguística. **Calidoscópico**, vol. 13, n. 1, p. 14-26, 2015.

OLIVEIRA, B. S.; BULEGON, M. Reflexões sobre Português Língua de Acolhimento pelo viés da pedagogia *translanguaging*. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, n. 2, p.430-445, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/12958>. Acesso em 17 mai. 2020.

OLIVEIRA, G. M. O. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In MOITA LOPES, L. P. (Org.) **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Editora Parábola, p. 53-73, 2013.

OLIVEIRA, T. A. et. al. **Pode Entrar**. 1 ed. São Paulo: [s.e.], 2015.

PADILHA, B; ORTIZ, A. Fluxos migratórios em Portugal: do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. Balanços e desafios. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, n. 39, p. 159-184, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/VgJxSRjsTTzdXdxPpkHYHD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 16 dez. 2021.

PAGOTO DE SOUZA, M. O. A interação entre crenças e motivação no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009.

PAIVA, A. F. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras - problematizando o termo competência comunicativa intercultural**. Orientador: Nelson Viana, 2018. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10095>. Acesso em 20 jan. 2022.

PAIXÃO-MATTOS, C. M. **Vou ensinar língua estrangeira num instituto federal: aspectos da formação do professor de inglês em contexto superior tecnológico de ensino de línguas para fins específicos (ELFE)**. Orientadora: Magali Barçante. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35142>. Acesso em 27 dez. 2021.

PEACOCK, M.; FLOWERDEW. J. **Research Perspectives on English for Academic Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 67-83 2006.

PEREIRA, G. F. O português como língua de acolhimento e integração: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, 2017.

PEREIRA, T.; COSTA, D. O português como língua de inclusão de imigrantes haitianos no Rio de Janeiro. In: SÁ, R. L. (org.). **Português para falantes de outras línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editora, 2016, p. 117-134.

PERNA, C. B. L.; ANDRIGHETTI, G. H. As escolhas envolvidas no ensino de PLAc: o que nossas aulas têm a dizer? In: FERREIRA, L. C.; PERNA, C.; GUALDA, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. (Orgs) **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no Mundo**. Belo Horizonte: Editora Mosaico, 2019.

PORTER, P. A. et al. An Ongoing Dialogue: learning logs for teacher preparation. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds.) **Second Language Teacher Education**. Cambridge: CUP, p.227-240, 1990.

QUEIROZ, R. F. O ensino de língua italiana para estudantes do curso de música da Universidade do Estado do Amazonas. In: SOUZA, R. F.; SILVA, R. F. (orgs.). **O italiano na esfera pública brasileira: relatos, percursos e experiências de ensino e aprendizagem**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2019. p. 13-25. Disponível em: <http://www.letrasitaliano.ufpr.br/wp-content/uploads/2020/06/O-italiano-na-esfera-p%C3%BAblica-brasileira.pdf>. Acesso 27 dez. 2021.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, p.110-123, 2005.

_____. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In KRZANOWSKI, M. (Org.) **English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries**. Kent, E-book, 2008.

RAMOS; A. G.; MARCHESAN, M. T. N. O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 12, n. 2, 2013.

RAJPUT, D. **A aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento: a comunidade Punjabi em Portugal**. Orientador: Maria José Grosso. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8802/1/ulfl130728_tm.pdf. Acesso em 17 maio. 2020.

REIS, L. M. **Vidas em português: pluricentrismo e interculturalidade no portal do professor de português língua estrangeira/língua não materna (PPPLE)**. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em linguística Aplicada). Programa de pós-graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras da Universidade Estadual da Bahia. Salvador, 2014.

RIBEIRO, E. M. D. A. M. **A contribuição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) na formação de professores de Línguas para Fins Específicos (LinFE)**. Orientadora: Janaina da Silva Cardoso. 2020. Tese (Doutorado em Estudo de Línguas) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/16700>. Acesso em: 22 dez. 2021.

RICHARDS, J. C. **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge University Press, p. 23-50, 2001.

ROCHA, N. A. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**. vol. 13, n. 1, p. 101-114, 2019.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R. et al (org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

RUANO, B. P.; PERETI, E.; GRAHL, J. A. P. Português brasileiro para migração humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social. In: RUANO, B. P.; SANTOS, J. M. P.; SALTINI, L. M. L. (Orgs). **Cursos de português como língua estrangeira no CELIN-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Editora UFPR, 2016.

RUANO, B. P.; CURSINO, C. Multiletramentos e o second space no ensino-aprendizagem de PLAc: da teoria à prática. In: FERREIRA, L. C.; PERNA, C.; GUALDA R.; LEURQUIN, E. V. L. F. (Orgs). **Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produções Editorial, 2019.

SÁ, E. M.; COSTA, E. J. PLAc, abordagem comunicativa e letramento crítico: pontos de convergência para a inclusão de práticas digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 34, n. 1, 2018.

SAGAN, C. **Cosmos**. Tradução de Paul Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 487 p.

SANDES, E. I. A.; FERRERO, A. M. D.; MONTEIRO-PLANTIN, R. S. A expansão da língua portuguesa: algumas reflexões a partir do contexto espanhol. **Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 86-100, 2019.

SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SASAKI, E. M.; ASSIS, G. O. Teorias das migrações internacionais. In: XII Congresso Nacional da ABEP, 2000, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2000, p. 1-19.

SCHEIFER, C. L. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desterritorialização - um movimento do terceiro espaço. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 919-939, 2013.

SELLAN, A. R. B. Os caminhos do PLE e o curso de português brasileiro: língua e cultura na PUC-SP. In TURAZZA, J. S., BUTTI, C. (Orgs) **Estudos em Português Língua Estrangeira: homenagem à Profa. Dra. Regina Célia Pagliuchi da Silveira**. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.

SENE, L. S. **Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso**. Orientador: Lucia Maria de Assunção Barbosa. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23980?mode=full>. Acesso em: 17 maio. 2020.

_____. Objetivos do ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento. In: MARTORELLI et al. **Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p.178-207. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/832>. Acesso em 27 jul. 2022.

SERAFINI, E. J.; LAKE, J. B.; LONG, M. H. Needs analysis for specialized learner populations: essential methodological improvements. *English for Specific Purposes, The American University, Elsevier Science*, n 40, p. 11-26. 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088949061500037X>. Acesso em 17 mai. 2020.

SERENO, M. J. C. M.; WIETHÖITER, P.; TERRA, T. F. Domesticação das plantas. In: BARBIERI, R. L., STUMPF, E. R. T. (Orgs) **Origem e evolução das plantas**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2008.

SEVERINO, C. N. **Implantação e consolidação de português língua estrangeira em instituição de ensino superior: um estudo discursivo sobre o lugar da língua em contexto de internacionalização**. Orientador: Nildicéia Aparecida Rocha. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193030>. Acesso em: 21 mar. 2021.

SILVA, C. V. da. **Representações sociais de aprendizes de português em contexto sul-africano sobre a língua do Brasil: subsídios para políticas de difusão e reflexões sobre o ensino de português no exterior**. Orientador: Nelson Viana. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8789?show=full>. Acesso em 21 mar. 2021.

SILVA, F. C.; COSTA, E. J. O ensino de português como língua de acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre português língua estrangeira (PLE) no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, n.1, 2020.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.

SIMÕES, G. F. **Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil**. Curitiba: CRV, 2017.

SIMÕES, A; HALLAK NETO, J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACEDO, M. **Relatório Conjuntural: tendências da imigração e refúgio no Brasil**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

SIMÕES, G. F.; TAVARES, C. M. R. O ensino de português como língua de acolhimento e seu papel como facilitador do processo de integração de imigrantes venezuelanos em Roraima.

Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD, Dourados, v. 8, n. 16, p. 279-307, 2021.

SIMON, S. A. S. De Bretton Woods ao Plano Marshall: a política externa norte-americana em relação à Europa (1944-1952). **Revista Unicuritiba**, n. 9, p. 24-47, 2010. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/viewFile/196/171>. Acesso em: 16 dez. 2021.

SOARES, L. F.; SIRIANNI, G. Concepções de letramento subjacentes em um material didático de português língua de acolhimento. **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 44, p. 428-453, 2018.

STANKE, R. C. S. F. O papel do professor no ensino de alemão para o fim específico da leitura. **RBLA**. Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 935-961, 2011.

TELLES, J. A Trajetória Narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, p. 79-92, 1999.

TERENZI, D. **Princípios norteadores para o planejamento de cursos de línguas para propósitos específicos em curso superior tecnológico (manutenção de aeronaves): considerando visões de aprendizes, instituição formadora e empregadores**. Orientadora: Eliane Hércules Augusto-Navarro. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5641>. Acesso em: 22 dez. 2021.

TOLEDO, E. F. **Todo dia o mundo é diferente**. Bauru, 2 nov. 2021. Instagram: @eli_geo23. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CVxuBMKLU4b0rmyV3S9seSYnBcRrlue3L2K0Ig0/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 5 mar. 2022.

VAILATTI, T. F.; DEL OLMO, F. J. C. A intercompreensão como ferramenta didática para o ensino do português brasileiro no PBMIH. **Letra Magna**, v. 14, n. 23, p. 24-38, 2018.

VASCONCELLOS, M. L. B. de.; KOERICH, R. D. Treinamento em serviço: curso de inglês para fins ocupacionais. **Fragmentos**, n. 18, Florianópolis, 2000.

VECCHIO, V. A. D.; ALMEIDA, V. B. F. de. Panorama do fluxo migratório de venezuelanos no Brasil e na América Latina. In: BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J. **Migrações Venezuelanas**. Observatório das Migrações em São Paulo. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” - Nepo/Unicamp. 2018.

VIAN JR, O. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. **D.E.L.T.A.** vol. 15, nº especial, 1999.

_____. A análise de necessidades no ensino de inglês em contextos profissionais. **The ESpecialist**, v. 29, n. 2, p.139-158, 2008.

_____. Ensino de inglês para negócios: diferentes abordagens para diferentes necessidades. **The ESpecialist**, v. 35, n. 2, p-135-154, 2014.

_____. A formação inicial do professor de inglês para fins específicos. In: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. (Orgs.). **Perspectivas em línguas para fins específicos: Festschrift para Rosinda Ramos**. Campinas: Pontes, 2015.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia de Investigação de Crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

VIEIRA, B. G. A. M. **Do crítico ao complexo: uma pedagogia em inglês para fins específicos para a promoção do letramento acadêmico de pós-graduandos brasileiros a distância**. Orientadora: Solange Aranha. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182147> . Acesso em 17/01/2022.

VIEIRA, B. G. A. M.; ARANHA, S. A análise de necessidades da trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em ciência da computação. **The ESpecialist**, vol. 36, n. 1, 2015.

VIEIRA, M. E. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo. Uma aproximação sociocultural**. Orientadora: Isabel Gretel Maria Eres Fernández. 2010. Tese (Doutorado em Linguagem e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-113848/pt-br.php> Acesso em 27 jan. 2022.

VILAÇA, M. L. C. English for Specific Purposes: fundamentos do ensino de inglês para fins específicos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, n. XXXIV, p. 1-12, 2010.

VITOR, F. (18 de setembro de 2015). Bolsonaro vê imigrantes como “ameaça” e chama refugiados de “a escória do mundo”. Entrevista de Jair Bolsonaro a Frederico Vitor. **Jornal Opção**, ed. 2097. Recuperado de <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/bolsonaro-ve-imigrantes-como-ameaca-e-chamarefugiados-de-a-escoria-do-mundo-46043/>

WARRINER, D. S. Transnational literacies: immigration, language learning and identity. **Linguistics Education**, vol. 18, p. 201-214, 2007.

ZAMBRANO, C. E. G. Português como língua de acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 16-32, 2019.

ZANELLA, C. K.; CHERON, C. Migrações internacionais: conceitos, teorias e securitização do tema na agenda política. **Revista Sapientia et Iustitia**, Lima, v. 1, n. 1, p. 37-60, 2020.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário inicial professor voluntário

Nome: _____

e-mail: _____

1. Assinale com um “X” sua faixa etária.

menos de 18 anos - de 18 a 25 anos - de 26 a 30 anos - de 31 a 35 anos - de 36 a 40 anos - acima de 41 anos.

2. Assinale com um “X” na sua formação (em andamento ou concluída):

Ensino médio - graduação - pós-graduação

Formado - Em andamento

Se você ainda está cursando a graduação, em qual ano está no momento? _____

Qual o curso (licenciatura ou bacharelado) e a habilitação (qual língua)?

3. Como será sua participação no curso (pode marcar mais de um):

Vou apenas ajudar na preparação e elaboração das aulas;

Vou ser professor do curso;

Vou ser voluntário;

Outro: _____

4. Há quanto tempo você atua como professor de português língua estrangeira (PLE)? Você trabalha sozinho ou costuma ter outro professor para auxiliar?

5. Você já deu aula de outras línguas estrangeiras? Ou de português, mas como língua materna? Em quais contextos?

6. Como você se baseia para a preparação das aulas de PLE? Você utiliza algum(uns) livro(s) didático(s)? Qual (is)?

7. Em sua opinião, qual é o maior desafio em dar aula de PLE?

encontrar uma língua em comum entre alunos e professor;

diferença entre as culturas;

material/livro didático;

histórias de vida dos alunos;

outra: _____

8. Quais os países dos alunos mais recorrentes em suas aulas de PLE?

9. Qual (quais) abordagem (ens) de ensino de língua você costuma utilizar em suas aulas? Pode assinalar mais de uma.

Gramática-tradução; Audiolingual; Comunicativa; Intercultural;

() Para fins específicos; () outra: _____

10. Como você define sua abordagem de ensino?

11. Quais as maiores dificuldades de seus alunos em sua sala de aula? Como os contorna?

Apêndice B - Questionário inicial 1 dos aprendizes (1º semestre/2019)

Nome: _____

e-mail: _____

Nacionalidade: _____

1. Qual é sua profissão?

2. Que línguas você fala?

3. Quando você chegou ao Brasil?

4. É sua primeira vez no Brasil?

5. Quanto tempo você vai ficar no Brasil?

A. () _____ meses.

B. () _____ anos.

C. () tempo indefinido.

6. Com quem você mora?

A. () moro com brasileiros;

B. () moro com pessoas de outros países;

C. () moro com brasileiros e estrangeiros;

D. () moro sozinho(a);

E. () moro com minha família.

7. Escreva “F” para o que é mais fácil e “D” para o que é mais difícil:

A. () Entender as pessoas falando;

B. () Entender programas de TV;

C. () Entender textos;

D. () Conversar com pessoas;

E. () Falar ao telefone;

F. () Escrever em português.

8. Quais foram as maiores dificuldades que você teve no Brasil?
9. Que atividades você acha importante para aprender Português? Pode marcar mais de uma opção.
- A. Discutir sobre um tema ou assunto
- B. Assistir vídeos e fazer atividades de compreensão;
- C. Ler textos e fazer atividades de compreensão;
- D. Fazer exercícios de gramática;
- E. Ouvir do professor explicações de gramática e sobre cultura;
- F. Fazer apresentação oral para a sala;
- G. Escrever textos.
10. Tem alguma outra atividade que você acha importante para aprender português?

Apêndice C - Questionário final do professor voluntário

Parte I – Caracterização do sujeito

1. Onde e quando você começou o curso de Letras? Há quanto tempo atua como professor de PLE?
2. Em sua formação acadêmica algum professor utilizava alguma metodologia específica para ensinar português ou outra língua estrangeira. Comente.
3. Em sua atuação docente, você usa alguma metodologia específica para ensinar português para estrangeiros alunos da universidade e estrangeiros que vivem na sua cidade? Comente especificando.
4. Por que e como você começou a trabalhar com PLE?

Parte II – Metodologias

1. Como você classificaria a abordagem/metodologia no ensino de PLE utilizada no projeto ou local em que você trabalha? Comente.
2. O que você pensa sobre utilizar uma metodologia específica quando se ensina línguas para estrangeiros que são refugiados? Facilitaria a aprendizagem da língua estrangeira? Comente.
3. Que tipo de atividade você considera favorável e desfavorável em sala de aula, ao se ensinar PLE para refugiados? Por quê?

4. Você considera que as atividades utilizadas em sala de aula de línguas estrangeiras propiciam a aprendizagem de PLE para refugiados?
5. Você usaria alguma abordagem ou metodologia específica ao ensinar português para refugiados? Comente.
6. O que você conhece sobre a Abordagem de Ensino de Línguas para fins específicos? O que sabe sobre essa abordagem?
7. Já utilizou essa abordagem em sala? Comente como você elaborou as aulas segundo ela.
8. Na sua opinião, existe alguma diferença entre ensinar Português como Língua Estrangeira e Português como Língua de Acolhimento? Comente.

Apêndice D - Guia de perguntas diário reflexivo professor voluntário

Descrição das aulas e atividades

- O que foi feito em sala de aula? Por quê? Qual era o objetivo de realizar tal atividade?
- De que maneira a aula foi aplicada?
- Como os alunos reagiram à aula? Quais foram as dificuldades enfrentadas por eles, pelos professores/voluntários?
- Houve algum incidente/situação que te chamou atenção durante a aula? Alguma pergunta feita pelos alunos. Comente.
- Houve algum problema com os recursos didáticos e multimídia? Explique.
- Na sua opinião, algum exercício ou atividade poderia ter sido aplicado de maneira diferente? Por quê?
- Alguma atividade/exercício poderia ter sido elaborado de maneira diferente? Por quê?

Descrição do planejamento da aula

- Qual foi o conteúdo abordado para essa aula?
- Como você pensou em apresentar o tema/conteúdo?
- Você se baseou em alguma abordagem de ensino de línguas? (comunicativa, fins específicos, áudio-lingual, gramática-tradução). Explique sua escolha.
- O questionário aplicado para os alunos serviu para você elaborar as aulas? Explique.
- Você preparou a aula sozinho ou com ajuda de outro professor voluntário?
- Caso você tenha usado algum material didático (ou mais de um), qual você escolheu? Por que e para que você o(s) usou?
- Você teve alguma dificuldade para preparar a aula? Comente.

Apêndice E - Roteiro perguntas entrevista professor voluntário

1. Qual a sua opinião sobre a aplicação de questionários para os aprendizes nos dois cursos de PLAc? Eles foram importantes ou não para os professores? Qual deles você acredita que foi mais aproveitado?

2. Durante sua graduação ou pós-graduação você estudou o ensino de línguas para fins específicos? Comente.
3. Você acredita que durante os cursos de PLAc você fez uso da metodologia de ELFE no planejamento das aulas? Comente.

Apêndice F - Planejamento curso PLAc 1º Semestre/2019

Aula	Conteúdo temático e gramatical
1	Aula inaugural: recepção dos alunos e aplicação do questionário.
2	Presente do Indicativo - comportamentos e hábitos brasileiros / Regiões do Brasil.
3	Continuação Presente do Indicativo; comportamentos alimentares brasileiros; alimentação.
4	Discussão papel da língua materna (espanhol) nas famílias venezuelanas; Verbos pronominais (diferenças entre espanhol e português).
5	Temática esportiva: verbos reflexivos; rotina; revisão meses e dias da semana.
6	Temática rotina: Pretérito Imperfeito e Perfeito; prática de leitura.
7	Temática moradia: verbos irregulares Pretérito Perfeito e Imperfeito; exercício de ditado sobre contexto do tema.
8	Passeio Cultural: Sesc de Araraquara (exposição artística e ocupação de espaços públicos).
9	Revisão gramatical: preposições e verbos preposicionados.
10	Temáticas de locomoção na cidade e trabalho: preposição de lugar; aplicativos de oferta de serviços
11	Temática entrevista de emprego: elaboração de currículo; sons do português (fonética e acentuação).
12	Avaliação: prova escrita
13	Temática cultural: apresentação sobre festa junina; atividades de palavras sinônimas.

Apêndice 7 - Planejamento curso PLAc 2º Semestre/2019

Turma	Conteúdo Temático	Conteúdo Programático
AC 1 (básico)	Trabalho e educação	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto, fonemas e diferentes sotaques do Brasil; apresentações e saudações; vocabulário profissão; presente indicativo. - Oficina CEBRAC (direitos trabalhistas, confecção de currículos). - Conversa sobre universidade, pronomes possessivos, preposições.
	Transporte e saúde	<ul style="list-style-type: none"> - Transporte público de Araraquara, presente do indicativo, verbos preposicionais, direções e localização; - Vocabulário corpo humano e enfermidades, agendamento consulta médica, dias da semana, horários, pretérito perfeito.
	Diversidade e cultura brasileira	<ul style="list-style-type: none"> - Ditadura militar no Brasil, Era Vargas e política, pretérito perfeito. - Oficina Saúde Bucal.
	Arte e cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de literatura de cordel; - Pintura e teatro.
AC 2 (intermediário)	Trabalho e Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas de emprego (perguntas frequentes, verbos mais frequentes, cursos técnicos oferecidos pela cidade, futuro simples).
	Saúde	<ul style="list-style-type: none"> - Indo ao médico (vocabulário específico), direitos (SUS, Odontologia faculdade UNESP), como marcar uma consulta.
	Cotidiano (financeiro)	<ul style="list-style-type: none"> Pequeno empreendedor, noções bancárias, futuro do pretérito.
	Educação para filhos	<ul style="list-style-type: none"> Programação SESC e SESI, contato com a escola (reunião de pais, matrícula), estímulo à leitura, imperativo.
	Moradia	<ul style="list-style-type: none"> Programa “Minha casa, minha vida”, subjuntivo.

ANEXOS**Anexo A - Questionário Inicial 2 dos aprendizes**

1. Nome:

2. Sexo: masculino feminino

3. Nacionalidade:

4. Data de nascimento: _____/_____/_____

5. CPF: _____

6. Estado civil: solteiro casado viúvo

7. Você tem filhos: sim não Quantos: ()

8. Endereço no

Brasil: _____

9. Quanto tempo demora para chegar à escola? _____

10. Quantas pessoas moram na sua casa no

Brasil? _____

11. Telefone: () _____

12. E-mail:

13. Qual era a sua profissão no seu país? _____

14. Você está trabalhando no Brasil?

sim não

Qual é o seu trabalho?

Onde

trabalha? _____

15. Caso não trabalhe, você gostaria de trabalhar no Brasil?

sim não

Especifique quais trabalhos e atividades você sabe realizar:

1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

PARTE 2: BRASIL

1. Há quanto tempo você está no Brasil?

Recém-chegado

1 a 6 meses

7 meses a 1 ano

1 ano a 2 anos

Mais de 2 anos

2. Por quais razões você mudou para o Brasil?

Refúgio

para ter uma melhor vida

razões profissionais ou de estudo

viver com a minha família

conhecer um novo país e uma nova cultura

Outros: _____

3. Quais cidades do Brasil você conhece? _____

4. Você está gostando do Brasil? _____

sim não

Por quê?

5. Por quanto tempo pretende ficar no Brasil?

1 a 3 anos 3 a 5 anos

5 a 10 anos para sempre

não sei

6. Você tem contato com brasileiros?

muito pouco às vezes

muito sempre

7. Em que lugar você mais se encontra com brasileiro? _____

8. O que você acha dos brasileiros? Pode assinalar quanto quiser:

simpáticos não simpáticos educados mal educados honestos desonestos

acolhedores não acolhedores não preconceituoso preconceituosos

PARTE 3- NÍVEL ESCOLAR E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

9. Qual é o seu nível de escolaridade?

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Ensino Técnico

Ensino Superior

Pós-graduação

10. Qual é a sua língua materna? _____

11. Que outras línguas você fala? _____

12. Você estudou formalmente uma língua estrangeira na escola ou curso de línguas?

sim não

Se sim, por quanto tempo?

1 a 6 meses

7 meses a 1 ano

mais que um ano

PARTE 4- CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. Você já estudou português?

() Não () Sim

Onde? _____

2. Para você, o que é mais difícil na língua portuguesa (pode marcar quantos quiser)

() ler () compreender () escrever () a gramática () falar

3. Na sua opinião, a língua portuguesa é (pode marcar quantos quiser)

() difícil () fácil

() bonita () incompreensível

() musical

Outras: _____

4. Quão importante você considera essas atividades nas aulas de Língua Portuguesa?

	Nada	Pouco	Muito
Ler			
Recriar situações do dia a dia			
Fazer exercícios de gramática			
Escrever textos			
Fazer apresentações orais			
Trabalhar com documentos reais (contrato, jornal)			
Ouvir português			
Ouvir músicas brasileiras			
Fazer exercícios com o colega			
Ditado			

Há outras atividades que você gostaria de sugerir?

Por favor, coloque os 15 temas na ordem que você quer estudar no curso de Língua Portuguesa.
1 (mais interessante) a 15 (menos interessante)

- Trabalho e educação
- Diversidade/cultura brasileira
- Saúde () Moradia
- Cotidiano
- Família
- Tempo livre e diversão
- Finanças
- Lazer
- Arte e cultura
- Questões administrativas
- Compras e serviços
- Sistema Educacional para os filhos
- Culinária
- Cursos de formação

Você considera importante ter uma avaliação final no curso?

- sim () não

Que tipo de avaliação você gostaria de ter no curso?

- prova/testes () apresentação de um trabalho

Outra: _____

Qual é o seu principal objetivo após fazer este curso?

Anexo B- Questionário final avaliação do curso

QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO DO CURSO

Este questionário tem como objetivo identificar interesse dos alunos participantes do curso de Português em participar de um Festival de Talentos a ser realizado no segundo semestre de 2019 e coletar dados para pesquisas

realizadas na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Ressaltamos que o anonimato será preservado.

PROFESSORES: _____

O CURSO:

1) De forma geral, como você avaliaria o curso?

- a) Excelente
- b) Ótimo
- c) Bom
- d) Regular
- e) Ruim
- f) Péssimo

Comentários:

2) O que você mudaria para melhorar o curso?

- A) Professores
- B) Material Didático
- C) Sala de Aula
- D) Tipos de Atividade
- E) Outro. Especifique: _____

Comentários:

3) a. O que mais você gostaria de ver no curso?

b. Que tipo de atividades mais gostou a ponto de serem repetidas nas outras aulas?

4) a. O que você achou sobre as oficinas temáticas (direitos trabalhistas, cultural, saúde bucal, teatro para crianças) levadas para o curso?

- a) Excelente

- b) Ótimo
- c) Bom
- d) Regular
- e) Ruim
- f) Péssimo

Comentários:

b. Que outros tipos de oficinas você gostaria de fazer durante o curso?

5) a. Como a biblioteca móvel auxiliou (ou não) sua aprendizagem na língua portuguesa?

b. Você gostou de poder ler livros em português?

O MATERIAL DIDÁTICO:

6) Como você avaliaria as atividades propostas no curso?

- a) Excelente
- b) Ótima
- c) Boa
- d) Regular
- e) Ruim
- f) Péssima

Comentários:

7) Dê sua opinião para melhor adequar o conteúdo do material didático às suas necessidades.

8) Dê sua opinião sobre as aulas serem divididas por temáticas (por exemplo: trabalho, escola, saúde, etc).

Comentários:

OS PROFESSORES:

9) Como você avaliaria o desempenho de seus professores com relação aos seguintes tópicos?

Marque na tabela a letra correspondente.

Interação com os alunos ()	Disponibilidade para esclarecimento ()	Pontualidade ()	Didática ()	Conhecimento sobre a matéria ()
---------------------------------------	---------------------------------------------------	----------------------------	------------------------	--------------------------------------------

- a) Excelente
- b) Ótimo
- c) Bom
- d) Regular
- e) Ruim
- f) Péssimo

Comentários:

10) Os professores contribuíram para seu aprendizado na língua-alvo? Como?

11) O que você mais / menos gostou de estudar nas aulas? Explique.

Mais gostou	Menos gostou

CONSIDERAÇÕES FINAIS

12) O que você entende por Língua de Acolhimento?

13) Na sua opinião, aprender falar o português garante a inserção na sociedade brasileira?

14) Como você tem se sentido em Araraquara?

COMENTÁRIOS, SUGESTÕES OU CRÍTICAS GERAIS:

Anexo C - Material Aula 10 (AC2): Poemas Oswald de Andrade

Vício da fala
Oswald de Andrade

Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió
Para pior pió
Para telha dizem teia
Para telhado dizem teiado
E vão fazendo telhados.

Pronominais
Oswald de Andrade

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro.

Anexo D - Material Aula 10 (AC2): Reportagem preconceito linguístico

Leia a reportagem a seguir em que um importante estudioso das variações linguísticas fala o que pensa sobre o certo e o errado na língua.

Marcos Bagno fala sobre preconceito linguístico

Marcos Bagno é graduado em Letras, com doutorado em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP) e mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A discriminação com base no modo de falar dos indivíduos é encarada com muita naturalidade na sociedade brasileira. Os “erros” de português cometidos por analfabetos, semi-analfabetos, pobres e excluídos são criticados pela elite, que “disputa” quem sabe mais a nossa língua. Essa é uma das constatações do linguista e professor Marcos Bagno. Segundo o pesquisador, o conhecimento da gramática normativa tem sido usado como um instrumento de distinção e de dominação pela população culta.

“É que, de todos os instrumentos de controle e coerção social, a linguagem talvez seja o mais complexo e sutil”, afirma. “Para construir uma sociedade tolerante com as diferenças é preciso exigir que as diversidades nos comportamentos linguísticos sejam respeitadas e valorizadas”, defende.

O preconceito na língua faz com que os indivíduos se sintam humilhados ou intimidados com a possibilidade de cometer um erro de português. Mas Bagno assegura que esse tal erro, que tanto aterroriza, na realidade não existe. Na sua opinião o que há são variedades do português, como aquele falado no interior pelo caipira ou aquele falado por alguém que estudou e mora na capital. O que mais importa para Bagno é o contexto de quem diz o quê, a quem, como e visando que efeito.

SALAS DE AULA

Isso não significa que a norma culta deva ser desprezada nas escolas. Muito pelo contrário. Bagno acredita que esta deve ser a base do que é ensinado nas aulas de língua portuguesa. Mas é preciso entender essa norma como sendo a falada e escrita atualmente pela população culta do país e não aquela que só existe na gramática, mas ninguém usa.

Autor de diversos livros sobre o assunto, o linguista critica o ensino de algumas normas consideradas por ele já ultrapassadas. Para ele, os professores escolares devem se apegar menos às regras e mais a missão de ajudar os alunos a desenvolver sua capacidade de expressão e reflexão.

Entre os exemplos citados por ele está o verbo assistir. “Por mais que os professores digam que é transitivo indireto – e que por isso se liga ao complemento por meio de uma preposição – os alunos continuam falando que vão “assistir o filme” e não “ao filme”. O mesmo acontece com a forma “vi ele” no lugar de “o vi”, não considero errada”, analisa o linguista.

A língua é algo vivo em constante em processo de evolução. “O português deve ser ensinado da mesma forma que se ensina física ou biologia. Os professores sabem que muito do que eles dizem hoje pode ser reformulado ou negado amanhã”, acrescenta.

*Agora, imagine que você leu esta reportagem em um jornal e decide enviar a ele uma carta falando suas visões sobre o assunto. A carta será publicada na semana seguinte no mesmo jornal, na seção “Carta do leitor”. A carta do leitor é um texto que o leitor envia a um jornal para relatar algum fato ou para expressar sua opinião sobre alguma notícia. Em geral, as cartas do leitor têm várias finalidades, dentre elas: **elogiar** a publicação, a matéria ou até mesmo o jornalista pela qualidade ou pela abordagem do assunto expressando aprovação aos fatos e ideias mencionadas; ou **discordar** dos fatos ou das ideias defendidas em um texto publicado na revista ou no jornal. Ao escrever a carta do leitor, o leitor deve **defender suas ideias** por meio de **argumentos**, portanto, a argumentação é o sustento dessas cartas que objetivam convencer sobre sua opinião.*

Anexo E - Relatório Projeto Português Língua de Acolhimento para Venezuelanos - 2019 APRESENTAÇÃO

No ano de 2018, durante os meses de novembro e dezembro, foi ministrado um curso de português para três famílias venezuelanas que estão em situação de refúgio na cidade de Araraquara, São Paulo, Brasil. Estas famílias chegaram à cidade na última semana de outubro, com apoio da Igreja [REDACTED], que forneceu a todas as famílias moradia, locomoção para chegar a São Paulo e auxílio para adaptação durante os primeiros meses de estadia no Brasil. Os integrantes da Igreja [REDACTED],

██████████ e ██████████ promoveram o contato com a Prefeitura de Araraquara, com a Cultura Inglesa, com a Secretaria de Educação Estadual e Diretoria de Ensino, assim como com a Faculdade de Ciências de Letras (Unesp), dando iniciativa ao curso de português língua de acolhimento (doravante PLAc) às famílias venezuelanas.

Deste modo, foi realizada uma parceria entre as referidas instituições para que pudesse ser realizado o curso de português - PLAc. O local para as aulas foi disponibilizado pelo Programa Escola da Família, na Escola Estadual Antônio de Oliveira Bueno Filho, que está localizada próxima às residências das famílias venezuelanas, com o intuito de facilitar a locomoção destas. Mary Carolina Delponte Grecco (PCNP Programa Escola da Família) e Deborah Cristina Simões Balestrini (PCNP Língua Estrangeira Moderna), diretora de Ensino-Região Araraquara, foram as responsáveis por viabilizar a vínculo com a Secretaria de Educação.

A Unesp por meio do Projeto de Português Língua Estrangeira (doravante PLE), vinculado ao Centro de Ensino Línguas de Araraquara (CEL), vem desenvolvendo ações no campo do ensino e da formação de professores em PLE e subáreas afins (como PLAc), no qual participam voluntariamente alunos de graduação e pós-graduação em Letras e é coordenado pelas Profas. Professora Nildicéia Aparecida Rocha e Rosângela Sanches Silveira Gileno, vinculadas à Faculdade de Ciências e Letras, da Unesp (FCLAr/UNESP). Quanto ao PLAc, a doutoranda Carolina Moya Fiorelli é a especialista no apoio teórico e didático-pedagógico.

O gerente da filial da Cultura Inglesa de Araraquara, ██████████, tem colaborado na organização de reuniões com todos os envolvidos neste projeto, como articulador das parceiras e viabilizador das ações.

Está previsto que haverá em torno de 30 alunos venezuelanos participando do das aulas e cerca de 8 professores voluntários da FCLAr/UNESP, constituído pelas professoras e doutoranda responsáveis e outros voluntários no Projeto de PLE do CEL.

Para viabilizar o projeto, a referida Igreja e a Prefeitura de Araraquara, em específico a Secretaria de Assistência Social, se responsabilizarão pelo lanche que será servido no intervalo das aulas (às 11h).

A diferença entre o ensino de português como língua estrangeira e como língua de acolhimento é o fato dos públicos alvo serem diferentes nos dois contextos. No primeiro, as condições do estrangeiro aprendendo português podem ser várias (intercâmbio, transferência de trabalho para o Brasil, interesse pessoal, dentre outros). No segundo, o estrangeiro recebe outro nome: refugiado. Por essa razão, os motivos para aprender o português são outros e relacionados às necessidades para sobrevivência no país. Assim, as circunstâncias dos refugiados devem ser consideradas a partir do conceito Português Língua de Acolhimento (PLAc), por promover sua inserção na sociedade e passar a ser uma medida sócio-educativa.

A partir deste pressuposto, considera-se que as necessidades linguísticas e culturais são relevantes para a inclusão desses estrangeiros ao novo contexto social. Para tanto, questões sociais, históricas, culturais e psicológicas devem fazer parte do planejamento do curso em relação ao conteúdo, formato e duração (VIEIRA & ARANHA, 2015), pois em muitos casos, a condição de refúgio pode gerar barreiras para a aprendizagem por parte do aluno (AMADO, 2013), assim como desajustes sociais.

É essencial, portanto, no projeto de PLAc que se conheça os alunos envolvidos, suas necessidades, histórias de vidas e interesses possíveis no novo contexto, para promover o processo de ensino de modo satisfatório, uma vez que o objetivo do curso

de PLAc é inserir o refugiado à sociedade do país acolhedor de maneira que possa conviver e interagir com outros, linguística e culturalmente.

OBJETIVOS

- promover o desenvolvimento linguístico-comunicativo e discursivo dos estrangeiros (venezuelanos) na língua portuguesa, em produção e compreensão de textos orais e escritos, de acordo com o nível de português do aluno e suas necessidades/interesses.
- desenvolver uma postura de autonomia e criticidade na aprendizagem de língua/cultura e sociedade brasileira, promovendo a adaptação do estrangeiro tanto linguística como socialmente.
- propiciar reflexões sobre a cultura brasileira e aspectos de interculturalidade entre a cultura do estrangeiro e a brasileira, que possam gerar atitudes de respeito, de negociação e de inserção no novo contexto, a partir de diversos gêneros linguístico-discursivos (para alunos e professores das aulas).
- disponibilizar espaços educativos de ensino e aprendizagem de PLE e PLAc para os professores e voluntários do projeto da Unesp, articulados a práticas docentes e

investigativas (para professores das aulas).

PROCEDIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A perspectiva teórico-metodológica que norteia as aulas para os estrangeiros pauta-se nas abordagens comunicativa e intercultural de ensino de línguas, vistas como promotoras da inscrição do aprendiz na nova língua (ROCHA, 2015). Portanto, há a intenção de mostrar aos alunos *porque/onde/quando/como* utilizam a língua portuguesa e suas especificidades contextuais, históricas e culturais. Dessa forma, o trabalho docente envolve focalizar “situações comunicativas”, variados gêneros linguístico-discursivos e aspectos culturais e interculturais.

Para o desenvolvimento das aulas, a interação entre alunos e alunos, alunos e professores é considerada fundamental, uma vez que norteará o trabalho do professor quanto aos encaminhamentos didáticos e o tratamento linguístico.

O grupo de professores de PLE/PLAc realizará reuniões semanais de planejamento e organização das aulas, também de reflexão e teorização sobre o processo de ensino e aprendizagem que está sendo transposto didaticamente.

As aulas de PLAc serão ministradas aos sábados, atendendo às disponibilidades dos alunos venezuelanos, dos professores envolvidos e da Escola da Família, uma vez que as salas de aula oferecidas pela mesma estão disponíveis somente aos fins de semana.

As aulas serão assim organizadas: na primeira parte da aula (9h às 10:30h) o grupo estará em conjunto, momento que lhes focalizaremos conteúdos de língua portuguesa que possam atender às necessidades linguístico-comunicativas mais gerais e também questões da heterogeneidade presentes; intervalo de 30 minutos, das 11h às 12h agruparemos os alunos em turmas específicas, por exemplo os jovens e os adultos ou segundo o conhecimento de língua portuguesa, para que em cada grupo por separado sejam trabalhado as necessidades e objetivos diretamente relacionado às suas especificidades. Na última hora de aula, portanto das 12h às 13h, as turmas voltarão a se reunir na mesma sala para realizar a “partilha” de saberes, assim como serão solicitadas tarefas para a próxima aula. Este será o momento em que os estrangeiros, por exemplo adultos e jovens, compartilharão o que aprenderam ao longo

da aula, tanto geral como separadamente, e também que narrarão aos professores os pontos positivos e negativos da aula ministrada.

O conteúdo programático será trabalhado de acordo com o cronograma previsto e apresentado neste projeto, contando com foco nas variedades dos gêneros discursivos em língua portuguesa (música, crônicas, poesias, vídeos, propagandas, informações mais técnicas que podem ser de várias áreas, etc.) tanto de compreensão quanto de produção escrita e oral, aspectos de uso e normas da língua, diversidade cultural brasileira em contraste com aspectos culturais da língua materna do estrangeiro, portanto numa perspectiva intercultural. Além disso, deverão ser mobilizados outros saberes segundo as especificidades do grupo, em especial suas dúvidas do cotidiano.

De modo geral, parte-se de aspectos linguístico-comunicativos como de aspectos discursivos-comunicativos da língua portuguesa:

- alfabeto e fonética do português;
- situações comunicativas do cotidiano;
- dias da semana, meses e estações do ano;
- verbos em sua forma e uso no presente, passado e futuro,
- questões de pronomes, números, artigos, etc;
- expressões de gostos e opiniões;
- classificados, como preencher currículo, entrevista de emprego (para adultos);
- material escolar, sobre o sistema escolar brasileiro (para os jovens);
- textos narrativos, descritivos e argumentativos, etc.

Como registro das aulas ministradas, os professores do curso de PLAc, voluntários, farão diários reflexivos sobre cada dia de aula, para refletir e reavaliar sua prática, tanto do planejamento da aula como da avaliação expressa pelos alunos no último momento da aula. Ressalta-se que, em todas as aulas os professores irão pedir tarefas escritas e orais, que serão apresentadas pelos alunos nas aulas seguintes.

CRONOGRAMA DAS AULAS

O curso de PLAc está programado para acontecer aos sábados de manhã, das 9h à 13h (3h30 por aula), com intervalos de vinte minutos.

Apresentamos a seguir o cronograma prévio com as datas do curso. A carga horária totaliza 106 horas.

PRIMEIRO SEMESTRE (mês)	DIAS (sábados)
Março	9-16-23-30
Abril	6-13-27
Maio	4-11-18-25
Junho	1-8-15-22-29

SEGUNDO SEMESTRE (mês)	DIAS (sábados)
Agosto	3-10-17-24*-31

Setembro	14-21-28
Outubro	5-19-26
Novembro	9-16*-23-30
Dezembro	7-14

AVALIAÇÃO

Como mencionado anteriormente, a abordagem de ensino e aprendizagem norteadora do projeto é comunicativa e intercultural, portanto, a avaliação é vista a partir do processo das aulas ministradas e em seu conjunto, não somente por meio de instrumentos avaliativos

pontuais. Tem-se como conceito de avaliação observar se e como os alunos estão atingindo os objetivos traçados, de modo satisfatório e adequadamente, uma vez que o curso também será ajustado em função das necessidades e interesses dos alunos. Assim, parte-se de uma avaliação diagnóstica dos alunos para definir o conteúdo a ser trabalhado.

Os critérios de avaliação envolvem tanto instrumentos específicos, tais como realização de tarefas que serão semanais, como momentos pontuais de verificação do conteúdo ministrado, que pode ser uma atividade avaliativa; ademais, também serão realizadas auto-avaliações tanto pelos alunos como pelos professores ao longo do curso, para poder assim por meio da retroalimentação repensar e poder (re)planejar as aulas.

SUPORTE DAS INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

Para que ocorra a viabilidade do processo, se torna necessário o suporte do Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria Regional de Educação e da Prefeitura Municipal de Araraquara, por meio da Secretaria de Assistência Social.

O primeiro, através do programa “Escola da Família”, cederá a estrutura de sala de aula para que as aulas ocorram conforme cronograma e necessidades previamente citados.

O segundo providenciará o vale transporte para locomoção das família e dos professores (29 pessoas, entre jovens e adultos), bem como alimentos para o lanche no intervalo das aulas (35 pessoas).

BIBLIOGRAFIA

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

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. In: *Revista Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*, Brasília, n. 2, ed. 7, 2013.

AMADO, R. S. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. In: *Revista Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*, Brasília, n.1, ed. 2, 2011.

EUZEBIO, U.; REBOUCAS, E. M.; ALENCAR, N. M. H. Prática intercultural para o ensino de português a imigrantes haitianos no Brasil. In: *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires. Memorias. Avanzando juntos hacia las Metas Educativas Iberoamericanas 2021. Madrid: OEI, p. 1-14, 2014.

GROSSO, M, J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. In: Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

OLIVEIRA, G. M. O. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In MOITA LOPES, L. P. (Org.) O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Editora parábola, p. 53-73, 2013.

ROCHA, N. A.; GILENO, R.S.S. Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira (PLE): repensando o contexto de imersão. In: Revista EntreLínguas. Araraquara: FCLAr/UNESP, v.1, n. 2, jul/dez 2015, p. 237-254.

VIEIRA, B. G. A. M.; ARANHA, S. A análise de necessidades da trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em ciência da computação. In: the ESPECIALIST, vol. 36, n. 1, 2015.