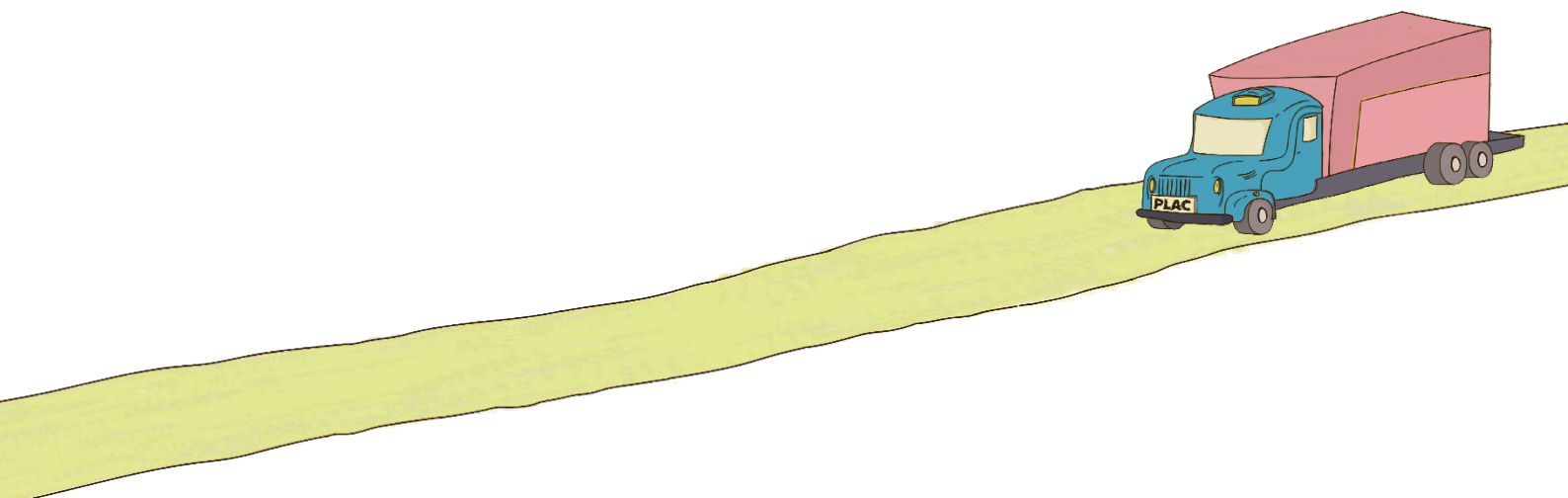




**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara - SP**

LÍGIA SOARES SENE

“CAMINHÃO”: percurso formativo e colaborativo de professores na criação de material didático para um curso on-line de Português Língua de Acolhimento



Araraquara - SP

2023

LÍGIA SOARES SENE

“CAMINHÃO”: percurso formativo e colaborativo de professores na criação de material didático para um curso on-line de Português Língua de Acolhimento

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 Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

Co-orientadora: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

Bolsa: CAPES

Araraquara - SP

2023

S475" Sene, Lígia Soares
"CAMINHÃO": percurso formativo e colaborativo de professores na criação de material didático para um curso on-line de Português Língua de Acolhimento / Lígia Soares Sene. -- Araraquara, 2023
253 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Ana Cristina Biondo Salomão
Coorientadora: Nildicéia Aparecida Rocha

1. Formação de professores. 2. Português como Língua de Acolhimento. 3. Planejamentos de cursos on-line. 4. Elaboração de material didático. 5. Trabalho colaborativo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LÍGIA SOARES SENE

“CAMINHÃO”: percurso formativo e colaborativo de professores na criação de material didático para um curso on-line de Português Língua de Acolhimento

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 Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

Co-orientadora: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 29 de junho de 2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidenta e Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão (UNESP/FCLAr)

Membro Titular: Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

Membro Titular: Profa. Dra. Marina Ayumi Izaki Gómez (UJ)

Membro Titular: Prof. Dr. Eric Júnior Costa (CEFET-MG)

Membro Titular: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno (UNESP/FCLAr)

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

*Dedico a minha avó e a todas as mulheres
que não tiveram a oportunidade de ter acesso aos estudos.*

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Agradeço a minha mãe e ao meu pai, pela vida, pela oportunidade e incentivo à formação profissional e humana, pelo amor incondicional, pelo cuidado e por todo apoio e compreensão.

Às minhas orientadoras, Ana Salomão e Nildicéia Rocha, pelo acolhimento, pelas orientações, pela leitura cuidadosa, pelo apoio em cada fase de desenvolvimento desse doutorado, pelo incentivo e pela confiança no meu trabalho.

Aos professores Nelson Viana, Eric Costa, Marina Izaki, Rosângela Gileno, Lúcia Barbosa, Mirelle São Bernardo, Cibele Rosenfeld que aceitaram gentilmente a compor a banca de defesa desta tese.

Às professoras Livia Grotto e Aline Paiva por todo o apoio e parceria na caminhada de construção do curso on-line “**Caminhão**”.

A todas 110 pessoas que contribuíram para a construção do curso on-line “**Caminhão**”, sobretudo aos professores participantes desta pesquisa que gentilmente aceitaram trilhar o longo caminho desta investigação. Muito obrigada!

A toda equipe do projeto “PLAc on-line” por todo acolhimento, parceria e aprendizagem.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLL).

À Cláudia por todo amor, cuidado, incentivo, companheirismo, apoio, compreensão e respeito na nossa caminhada juntas nesta fase tão importante de doutorado.

Aos meus irmãos (Luciano e Davi), irmãs (Lais, Lara, Vanessa, Marina), sobrinhos (a) (Paulinho, João, Tomás e Aurora) e afilhadas (Gabi e Sofia) por toda alegria, incentivo, risadas, inspirações, brincadeiras e muito amor. À minha irmã Lara um especial agradecimento pelo trabalho de design realizado no curso “**Caminhão**”.

À minha avó por todos os cafés da manhã, prosas e inspiração.

À minha amiga Adonira por todo incentivo, apoio e amor.

Aos meus amigos e amigas Camila, Adriana, Marcela, Victor, Ingrid, Fábio, Eric, Benice, Gabriel que amorosamente estiveram presentes nos momentos mais angustiantes da caminhada deste doutoramento.

Ao meu amigo e amor de alma Danilo que sempre esteve ao meu lado desde o início da minha jornada de formação, compartilhando amor, alegrias, angústias, esperança e muita amizade. Obrigada, Neguinho.

Agradeço à Luana pelo apoio psicológico durante esses anos de doutorado.

Agradeço a minha amiga Maurícia e a minha mãe por todos os atendimentos e cuidados com as “iti” que ao longo do trabalho remoto e on-line acometeram o meu corpo.

Agradeço ao trabalho de revisão desta tese feito pela querida Ingrid e ao trabalho de diagramação realizado com muito amor pelo meu amigo Victor Prado.

Agradeço à equipe da Artefato Edições pelos escapes poéticos, pelo apoio e muito incentivo nesta trajetória.

São muitos os agradecimentos a diversas pessoas que não foram citadas aqui, mas que sabem o quanto foram importantes nesta longa jornada de formação profissional e pessoal. São muitas pessoas queridas que estiveram ao meu lado, compartilhando amor, incentivo, aprendizagens, risadas, poesia, solidariedade, angústias e existências. E todo esse compartilhamento contribuiu para a construção do que sou hoje como ser humana e como profissional. Por isso, agradeço a todes. Muitíssimo obrigada!

RESUMO

A pesquisa desenvolvida nesta tese é decorrente de um percurso investigativo que consistiu em acompanhar e analisar a experiência de sete professores da área de Letras no trabalho colaborativo e voluntário de criação de um material didático para um curso on-line de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), ofertado no Ambiente Virtual de Aprendizagem do *Moodle*. O curso esteve voltado ao ensino e aprendizagem on-line do Português do Brasil a migrantes e a pessoas em deslocamento forçado oriundos da Venezuela, residentes na região de Araraquara, Bauru e São Carlos, no Estado de São Paulo. Como parte da atividade de extensão do Instituto de Línguas da Universidade Federal de São Carlos em parceria com a Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara, apoiada pela Cátedra Sérgio Vieira de Mello (UFSCar) e pelo projeto “**PLAc on-line**” (Unesp), o curso nomeado “**Caminhão**” foi construído, no período de 2020 a 2021, de maneira remota por uma equipe voluntária de professores e coordenadoras. A presente investigação está fundamentada em teorias relacionadas aos saberes docentes, à formação de professores de Português como Língua Estrangeira (PLE) e ao ensino e aprendizagem da língua pela perspectiva do Acolhimento. A pesquisa, de caráter qualitativo, é um estudo de caso interpretativista. Os dados gerados para a pesquisa foram obtidos por meio da aplicação de questionários, da escrita de diários reflexivos e de interações via *WhatsApp*. Os dados da pesquisa foram analisados sob o método de análise de conteúdo e organizados em categorias e subcategorias temáticas, visando principalmente investigar como a participação dos professores na elaboração colaborativa do material didático do curso on-line “**Caminhão**” impactou suas formações, seus saberes e suas práticas docentes. Os resultados das análises mostraram que os conhecimentos apreendidos pelos professores durante a primeira etapa do percurso formativo contribuíram para ampliar de maneira mais crítica a perspectiva deles sobre a modalidade de ensino de PLAc e sobre o trabalho de elaboração de materiais didáticos para o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Por meio das análises também foi possível investigar que os desafios mencionados pelos professores durante o trabalho em equipes para elaboração das unidades de aprendizagem estavam ligados à dificuldade em manusear a plataforma *Moodle*, na seleção e criação de conteúdos e atividades e, principalmente, na interação entre os membros da equipe devido à dificuldade em conciliar disponibilidade para encontros on-line e abordagens de ensino. Esses desafios, como foi evidenciado nas análises, foram geridos pelos professores e resultaram em aprendizagens, saberes e experiências docentes. Apesar das experiências vivenciadas no percurso formativo do projeto de construção do curso on-line “**Caminhão**” terem sido situadas em um determinado contexto, com um grupo de pessoas marcado historicamente, as reflexões desenvolvidas e apresentadas podem contribuir para incitar outras perspectivas e projeções para diversas instâncias de formações de professores de línguas estrangeiras a fim de ampliar cada vez mais o conhecimento sobre o desenvolvimento de trabalhos colaborativos e sobre os saberes e as práticas docentes realizadas no contexto de ensino on-line de Português como Língua de Acolhimento.

Palavras-chave: Formação de professores; Português como Língua de Acolhimento; Planejamentos de cursos on-line; Elaboração de material didático; Ambiente Virtual de Aprendizagem do *Moodle*; Trabalho colaborativo.

RESUMEN

La investigación desarrollada en esta tesis es el resultado de un recorrido investigativo que consistió en acompañar y analizar la experiencia de siete profesores del área de Letras durante el trabajo cooperativo y voluntario de creación de un material didáctico para un curso online de Portugués como Lengua de Acogida (PLAc), ofrecido en el Ambiente Virtual de Aprendizaje de *Moodle*. El curso se enfocó en la enseñanza y aprendizaje online del portugués brasileño para migrantes y personas en desplazamiento forzoso oriundos de Venezuela y residentes en la región de Araracuara, Baurú y São Carlos, en el estado de São Paulo. Como parte de la actividad de extensión del Instituto de Lenguas de la Universidad Federal de São Carlos, en alianza con la Facultad de Ciencias y Letras de la Unesp de Araracuara, apoyada por la Cátedra Sergio Vieira de Mello (UFSCar) y por el proyecto “**PLAc online**” (Unesp), el curso llamado “**Caminhão**” fue construido, en el periodo que va del año 2020 al 2021, de forma remota por un equipo voluntario de profesores y coordinadores. La presente investigación está fundamentada en teorías relacionadas con los saberes docentes, la formación de profesores de Portugués como Lengua Extranjera (PLE) y la educación y aprendizaje de la lengua desde la perspectiva de la acogida. La investigación, de carácter cualitativo, es un estudio de casos interpretativista. Los datos generados para la investigación se obtuvieron a través de la aplicación de cuestionarios, de la redacción de diarios reflexivos y de interacciones a través de *WhatsApp*. Los datos de la investigación fueron analizados bajo el método de análisis de contenido y organizados en categorías y subcategorías temáticas, buscando investigar, principalmente, cómo la participación de los profesores en la elaboración cooperativa del material didáctico del curso online “**Caminhão**” impactó en sus formaciones, sus saberes y sus prácticas docentes. Los resultados de los análisis mostraron que los conocimientos aprendidos por los profesores durante la primera etapa del recorrido formativo contribuyeron a ampliar, de forma más crítica, sus perspectivas sobre el modo de enseñanza de PLAc y sobre el trabajo de elaboración de materiales didácticos para el Ambiente Virtual de Aprendizaje. A través de los análisis también se pudo mostrar que los desafíos mencionados por los profesores durante el trabajo en equipo para la elaboración de las unidades de aprendizaje, estaban vinculados a la dificultad para manipular la plataforma *Moodle*, la selección y creación de contenidos y actividades y, principalmente, la interacción entre los miembros del equipo debido a la dificultad para conciliar la disponibilidad para realizar encuentros online y los abordajes de educación. Estos desafíos, tal y como se evidenció en los análisis, fueron gestionados por los profesores y revelaron aprendizajes, saberes y experiencias docentes. A pesar de que las experiencias vividas durante el recorrido formativo del proyecto de construcción del curso online “**Caminhão**” hayan estado situadas en un determinado contexto, con un grupo de personas marcado históricamente, las reflexiones desarrolladas y presentadas pueden contribuir a fomentar otras perspectivas y proyecciones hacia diversas instancias de formación de profesores de lenguas extrajeras con el fin de ampliar cada vez más el conocimiento sobre el desarrollo de trabajos cooperativos y sobre los saberes y las prácticas docentes realizadas en el contexto de educación online de Portugués como Lengua de Acogida.

Palabras-clave: Formación de profesores; Portugués como Lengua de Acogida; Planificación de cursos online; Elaboración de material didáctico; Ambiente Virtual de Aprendizaje del *Moodle*; Trabajo cooperativo.

ABSTRACT

The research developed in this thesis is a result of an investigative process, which consisted of monitoring and analyzing the experience of seven teachers in the area of language in a collaborative and voluntary work of creating didactic material for an online course of Portuguese as Host Language (PHL), offered on the Virtual Learning Environment from *Moodle*. The course aimed at teaching and learning Brazilian Portuguese to migrants and people in forced displacement from Venezuela, who reside in the region of Araraquara, Bauru and São Carlos, in the state of São Paulo. The course named “**Caminhão**” is part of an extension activity from the association of the Federal University of São Carlos Language Institute and the School of Language and Sciences of São Paulo State University at Araraquara, supported by Sérgio Vieira de Mello Chair (UFSCar) and by the project “**PLAc on-line**” (Unesp). The course was built remotely in the period from 2020 to 2021 by a volunteer team of teachers and coordinators. The theoretical underpinnings for this investigation are theories related to teacher’s knowledge, teacher’s education of Portuguese as a Foreign Language (PFL) and to the language teaching and learning from the perspective of Reception. This research is qualitative and interpretative and it is consisted of a case study. For the data collection, the following instruments were used: questionnaires, written reflective diaries and *WhatsApp* interactions. The data were analyzed based on content analysis and organized into some thematic categories and subcategories. The aim was to investigate how the teachers’ participation in the collaborative development of didactic material for the online course “**Caminhão**” impacted on their education, their knowledge and their teaching practices. According to the analysis result, the knowledge that the teachers acquired in the first stage of the formative path contributed to expand their perspective in a critical way about the modality of education PHL and about preparing teaching materials for the Virtual Learning Environment. Through the data analysis, it was possible to investigate the challenges the teachers mentioned during their team work for the development of learning units were related to: the difficulty in handling the *Moodle* platform, the selection and creation of contents and activities and, in particular, the team interactions due to the difficulty to accommodate the availability for online meetings and teaching approaches. As evidenced in the analysis, these challenges were managed by the teachers and revealed learning, knowledge and teaching experience. The formative path experiences in the construction project of the online course “**Caminhão**” were situated in a particular context with a group of people marked historically. However, the reflections developed and presented can contribute to incite other perspectives and projections for different instances of foreign language teacher training, in order to increase the knowledge about the development of collaborative works and about teaching knowledge and practice performed in the online teaching context of Portuguese as Host Language.

Keywords: Teacher’s education; Portuguese as Host Language; Planning of online courses; Development of didactic material; Virtual Learning Environment from *Moodle*; Collaborative work.

RÉSUMÉ

La recherche développée dans cette thèse est le résultat d'un parcours investigatif qui a consisté à suivre et à analyser l'expérience sept professeurs du domaine des lettres dans le travail collaboratif et volontaire de création de matériel didactique pour un cours en ligne de Portugais Langue d'Accueil (PLAc), offert dans l'Environnement Virtuel d'Apprentissage *Moodle*. Le cours visait l'enseignement et l'apprentissage en ligne du Portugais du Brésil pour des migrants et des personnes en déplacement forcé en provenance du Venezuela, résidant dans la région d'Araraquara, Bauru et São Carlos, dans l'État de São Paulo. Dans le cadre de l'activité d'extension de l'Institut des Langues de l'Université Fédérale de São Carlos en partenariat avec la Faculté des Sciences et Lettres de l'Unesp d'Araraquara, soutenue par la Chaire Sérgio Vieira de Mello (UFSCar) et par le projet "**PLAc on-line**" (Unesp), le cours nommé "**Caminhão**" (Camion) a été construit à distance, dans la période de 2020 à 2021, par une équipe bénévole d'enseignants et de coordinatrices. La présente recherche est basée sur des théories liées aux savoirs enseignants, à la formation d'enseignants de Portugais Langue Étrangère (PLE) et à l'enseignement et l'apprentissage de la langue du point de vue de l'Accueil. La recherche, de nature qualitative, est une étude de cas interprétativiste. Les données générées pour la recherche ont été obtenues par l'application de questionnaires, de la rédaction de journaux de réflexion et d'interactions via *WhatsApp*. Les données de la recherche ont été analysées sous la méthode de l'analyse de contenu et organisées en catégories et sous-catégories thématiques, dans le but principal d'étudier l'impact de la participation des enseignants à l'élaboration collaborative du matériel pédagogique du cours en ligne "**Caminhão**" sur leurs formations, leurs savoirs et leurs pratiques enseignantes. Les résultats des analyses ont montré que les connaissances acquises par les enseignants au cours de la première étape du parcours formatif ont contribué à élargir de manière plus critique leur perspective sur la modalité d'enseignement PLAc et sur le travail d'élaboration de matériel didactique pour l'Environnement Virtuel d'Apprentissage. Les analyses ont également permis de constater que les défis mentionnés par les enseignants lors du travail en équipe pour l'élaboration des unités d'apprentissage étaient liés à la difficulté d'utiliser la plateforme *Moodle*, à la sélection et création de contenus et d'activités et, surtout, à l'interaction entre les membres de l'équipe en raison de la difficulté à concilier la disponibilité pour les réunions en ligne et les approches d'enseignement. Ces défis, comme le montre l'analyse, ont été gérés par les enseignants et ont révélé des apprentissages, des savoirs et des expériences d'enseignement. Bien que les expériences vécues dans le parcours formatif du projet de construction du cours en ligne "**Caminhão**" aient été situées dans un certain contexte, avec un groupe de personnes historiquement marqué, les réflexions développées et présentées peuvent contribuer à inciter d'autres perspectives et projections pour plusieurs instances de formation d'enseignants de langues étrangères afin d'élargir davantage les connaissances sur le développement de travaux collaboratifs et sur les savoirs et les pratiques enseignantes réalisées dans le contexte de l'enseignement en ligne du Portugais comme Langue d'Accueil.

Mots-clés : Formation d'enseignants ; Portugais Langue d'Accueil ; Planification de cours en ligne ; Élaboration de matériel didactique ; Environnement Virtuel d'Apprentissage *Moodle* ; Travail collaboratif.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorias migratórias	58
Figura 2 - Mosaico de aspectos para práticas pedagógicas em PLAc	70
Figura 3 - Layout Adaptable Moodle	82
Figura 4 - Modelo do Mapa de Atividade construído para a elaboração das Unidades de Aprendizagem.....	103
Figura 5 - Representação da aula de língua estrangeira	105
Figura 6 - Diários reflexivos via <i>Google forms</i>	111
Figura 7 - Mural de informações e tutoriais para uso da plataforma <i>Moodle</i>	113
Figura 8 - Perguntas enviadas via <i>WhatsApp</i>	114
Figura 9 - Cartazes dos encontros síncronos	125
Figura 10 - Diagramação interna das Unidades – Bloco 1: <i>Pra começar...</i>	127
Figura 11 - Diagramação interna das Unidades – Bloco 2: <i>Chega mais!</i>	128
Figura 12 - Diagramação interna das Unidades - Bloco 3: <i>Tim- tim por tim-tim.</i>	129
Figura 13 - Diagramação interna das Unidades – Bloco 4: <i>Muita calma nessa hora.</i>	130
Figura 14 - Diagramação interna das Unidades – Bloco 5: <i>Pano pra manga</i>	131
Figura 15 - Uso do recurso <i>pop-up</i> para glossário.....	132
Figura 16 - Uso do recurso <i>pop-up</i> para transcrição	132
Figura 17 - <i>Layout</i> da interface da disposição do material didático do curso “Caminhão” ..	134
Figura 18 - <i>Layout</i> da interface da disposição do conteúdo programático da Unidade 1.....	134
Figura 19 - <i>Layout</i> da interface dos blocos na Unidade 1	135
Figura 20 - Percurso da pesquisa.....	153
Figura 21- Desenvolvimento de uma análise de conteúdo	155
Figura 22 - Síntese das categorias sobre como os professores acreditam que o ensino da língua pode contribuir com o/a migrante.....	170
Figura 23 - Síntese das categorias sobre os fatores e cuidados necessários ao se planejar e ofertar um curso de PLAc	174
Figura 24 - Síntese sobre categorias e subcategorias referentes às aprendizagens e aos conhecimentos sobre PLAc	181
Figura 25 – Síntese das categorias e subcategorias sobre potencialidades o ensino de PLAc.....	186
Figura 26 - Contribuição do PLAc para o PLE	190

Figura 27- Síntese das estratégias/categorias mencionadas pelos professores para desenvolver a afetividade e a sensibilidade no ensino de PLAc.....	194
Figura 28 - Síntese dos desafios esperados pelos professores para o trabalho de elaboração de conteúdos para o ensino on-line de Línguas.....	198
Figura 29 - Síntese das categorias e subcategorias: Dificuldades e desafios	202
Figura 30 - Categorias sobre formação, práticas e saberes docentes.....	218
Figura 31- Excertos sobre a experiência de participação no projeto.....	226
Figura 32 - Trajetória das ações para a criação do curso on-line do “Caminhão”	232
Figura 33 - Síntese das análises e das categorias temáticas	234

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Saberes dos professores.....	39
Quadro 2 - Perfil dos professores voluntários interessados em participar do projeto	84
Quadro 3 - Perfil dos estudantes: gênero, faixa etária, nacionalidade, nível de escolaridade e línguas	86
Quadro 4 - Perfil dos estudantes: tempo de estadia no Brasil, status legal, filhos	88
Quadro 5 - Perfil dos estudantes: profissão e trabalho no Brasil.....	91
Quadro 6 - Resumo dos perfis de pessoas que estão trabalhando no Brasil.....	92
Quadro 7 - Conhecimento e dificuldade relacionados a Língua Portuguesa.....	93
Quadro 8 - Objetivo dos estudantes em realizar o curso	95
Quadro 9 - Organização do material didático do curso	100
Quadro 10 - Estrutura interna das Unidades de Aprendizagem	107
Quadro 11 - Logo do Curso e Vinheta	121
Quadro 12 - Material didático do curso “Caminhão”	123
Quadro 13 - Peças gráficas dos blocos das unidades	126
Quadro 14 - Distribuição de recursos do Moodle utilizados em cada Unidade de Aprendizagem	133
Quadro 15 - Perfil dos professores participantes da pesquisa	144
Quadro 16 - Dados referentes ao domínio dos professores sobre recursos digitais on-line...	147
Quadro 17 - Dados sobre a experiência dos professores com elaboração de materiais didáticos	148
Quadro 18 - Instrumentos de pesquisa	151
Quadro 19 - Panorama da pesquisa	157
Quadro 20 - Motivações pessoais dos professores em participar do projeto.....	160
Quadro 21 - Motivações profissionais dos professores em participar do projeto	161
Quadro 22 - Respostas à questão: “De que maneira você acredita que essa experiência de trabalho no curso poderá contribuir com sua formação profissional?	162
Quadro 23 - Dados que evidenciam o conhecimento que os professores tinham sobre Língua de Acolhimento, antes da prática docente.....	166
Quadro 24 - Dados referentes ao que os professores mencionaram em relação ao objetivo do ensino e a aprendizagem da Língua de Acolhimento, antes da prática docente.....	167

Quadro 25 - Categorização sobre como o ensino e aprendizagem da língua pode contribuir com os estudantes	171
Quadro 26 - Excertos da categoria sobre Planejamento	175
Quadro 27 - Excertos da categoria sobre Postura de Acolhimento: atenção e sensibilidade	177
Quadro 28 - Excertos da categoria sobre Postura de inter/trans culturalidade: empatia e abertura	178
Quadro 29 - Excertos da categoria e subcategorias sobre Aprendizagens em relação ao contexto de PLAc, antes da prática	182
Quadro 30 - Excertos sobre a categoria referente aos conhecimentos dos professores sobre o contexto de PLAc, antes da prática	184
Quadro 31 - Excertos sobre a categoria: Potencialidade para o contexto dos estudantes	187
Quadro 32 - Excertos sobre a categoria: Potencialidade para a formação de professores	189
Quadro 33 - Excertos referentes às categorias sobre como o PLAc pode contribuir com a área de PLE.....	191
Quadro 34 - Excertos sobre as estratégias/categorias sobre afetividade e sensibilidade do professor no ensino on-line de PLAc	195
Quadro 35 - Excertos sobre as categorias relacionadas aos desafios esperados pelos professores no trabalho de elaboração de conteúdos para o ensino on-line de Línguas	198
Quadro 36 - Excertos sobre os desafios mencionados pelos professores sobre a elaboração do material didático	203
Quadro 37 - Excertos sobre as dificuldades mencionadas pelos professores sobre a elaboração do material didático, subcategoria entender a modalidade on-line e a plataforma do Moodle.....	205
Quadro 38 - Excertos sobre as dificuldades mencionadas pelos professores sobre a elaboração do material didático, subcategoria selecionar/criar conteúdos para UA	208
Quadro 39 - Excertos sobre as dificuldades mencionadas pelos professores sobre o trabalho colaborativo, subcategoria organização e comunicação	212
Quadro 40 - Excertos sobre as dificuldades mencionadas pelos professores sobre o trabalho colaborativo, subcategoria tomada de decisão em grupo.....	215
Quadro 41 - Excertos sobre a categoria referente à elaboração de materiais didáticos para o Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	219
Quadro 42 - Excertos sobre a categoria referente à atuação no contexto de PLE e PLAc.....	221

Quadro 43 - Excertos sobre a categoria referente ao trabalho colaborativo.....	223
Quadro 44 - Excertos sobre a categoria referente a prática da interculturalidade e da desconstrução de preconceitos.....	224

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -Categorização dos objetivos dos estudantes ao fazer o curso.....	96
Gráfico 2- Categorias temáticas sobre as expectativas dos professores na participação do projeto.....	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
CLDP/FCLAr	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara/SP
CONARE	Comitê Nacional para Refugiados
CSVM	Cátedra Sérgio Vieira de Mello
IL	Instituto de Línguas
LA	Linguística Aplicada
LAc	Língua de Acolhimento
NEPPE	Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros
PGLA	Português Língua Estrangeira Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLAc on-line	Português como Língua de Acolhimento on-line
PLE	Português como Língua Estrangeira
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
ProMIGRA	Projeto de Promoção dos Direitos de Migrantes
SEaD	Secretaria Geral de Educação a Distância
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UA	Unidade de Aprendizagem

SUMÁRIO

A ESTRADA PELA QUAL CAMINHO	19
INTRODUÇÃO.....	23
1. PREPARANDO AS BAGAGENS: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
1.1. PROFISSÃO DOCENTE	29
1.1.1. Linguística Aplicada e formação docente	31
1.1.2. Professor de línguas estrangeiras	33
1.2. SABERES DOCENTES: O QUE É O SABER?	34
1.2.1. Saberes docentes: pressupostos teóricos	37
1.3. CAMINHO INICIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) NO BRASIL.....	41
1.3.1. Formação inicial em PLE sob a perspectiva das licenciaturas	43
1.4. ESPECIALIDADE DE ENSINO: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO	51
1.4.1. Contexto de migração e refúgio no Brasil.....	57
1.4.2. Pressupostos teóricos e práticos: Português como Língua de Acolhimento no curso “Caminhão”	64
2. O LONGO CAMINHO DA TEORIA À PRÁTICA: CURSO “CAMINHÃO”.....	74
2.1. INÍCIO DA GRANDE VIAGEM: BREVES AVISOS.....	75
2.1.1. Conductoras da viagem.....	75
2.1.2. Itinerário e parcerias	76
2.1.3. Escolha da plataforma de aprendizagem.....	80
2.1.4. Conhecendo os/as passageiros/as: perfil dos professores voluntários.....	83
2.1.5. Conhecendo os/as passageiros/as: perfil dos estudantes interessados em realizar o curso	86
2.1.6. Planejamento do curso e do material didático	98
2.1.7. Percurso de preparação dos professores: oficinas de formação	109

2.1.8.	“Caminhão”: curso de Português do Brasil	117
3.	PERCURSOS DA VIAGEM: METODOLOGIA DE PESQUISA	138
3.1.	NATUREZA E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	139
3.2.	CONTEXTO DA PESQUISA	140
3.2.1.	Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	142
3.2.2.	Procedimentos éticos.....	150
3.3.	GERAÇÃO DE REGISTROS	151
3.3.1.	Procedimento para análise de dados	153
4.	PARADA PARA BALANÇO: ANÁLISE DOS DADOS.....	158
4.1.	PREPARANDO AS BAGAGENS: EXPECTATIVAS E CONHECIMENTOS..	159
4.1.1.	Motivações e expectativas da participação no projeto, antes da prática	160
4.1.2.	Formação e ampliação de conhecimentos, antes da prática docente	168
4.1.2.1.	Primeiro encontro da oficina, antes da prática docente	169
4.1.2.2.	Segundo encontro da oficina, antes da prática docente	180
4.1.2.3.	Terceiro encontro da oficina, antes da prática docente.....	193
4.1.2.4.	Quarto encontro da oficina, antes da prática docente	197
4.2.	NA ESTRADA: DESAFIOS E DIFICULDADES NO TRABALHO COLABORATIVO DE ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	201
4.2.1.	Subcategoria: Entender a modalidade on-line e a plataforma do Moodle	203
4.2.2.	Subcategoria: Selecionar/criar conteúdos para UA.....	207
4.2.3.	Categoria sobre dificuldades e desafio: Trabalho colaborativo	212
4.3.	AS EXPERIÊNCIAS: FORMAÇÃO, PRÁTICAS E SABERES DOCENTES ...	217
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
	REFERÊNCIAS	244
	APÊNDICES	252
	ANEXOS.....	253

A ESTRADA PELA QUAL CAMINHO

Durante a minha graduação em Letras (2006 a 2011), trilhei por uma busca contínua de formação e capacitação docente para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), por meio de leituras, projetos e estágios. Fui professora-estagiária no projeto “Língua Portuguesa e Cultura brasileira para estudantes Estrangeiros-Intercâmbio” (2009) do Instituto de Línguas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob coordenação da Profa. Dra. Benice Naves Resende. Por meio da participação prática nesse projeto, conheci a área de ensino de PLE, porém eu tinha conhecimentos teóricos muito limitados relacionados à área. O primeiro contato teórico efetivo que tive sobre o ensino de PLE aconteceu ao final da graduação, por meio da realização da primeira oferta da disciplina “Metodologia de ensino de Português para Estrangeiros” (2009).

Em 2011, concluí minha graduação e continuei minha formação acadêmica, realizando uma pós-graduação *lato sensu* em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Educação da UFU em que realizei como trabalho de conclusão de curso a investigação sobre “A formação do docente em ensino de língua portuguesa para estrangeiros (PLE) no curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia”. Havia uma inquietação e desejo em poder investigar sobre como o curso de Letras da UFU poderia contribuir com a formação de docentes para o ensino de PLE.

Em Brasília, durante os anos de 2014 a 2017, participei como professora e pesquisadora em dois projetos de pesquisa¹ direcionados ao ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), sob coordenação da Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa. Nesses projetos ministrei aulas, elaborei material didático, realizei atividades interculturais e desenvolvi a minha dissertação de mestrado que resultou na criação do material didático “Módulo Acolhimento: Acolher 1”². Os projetos mencionados aconteciam nas instalações do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) da Universidade de

¹ Os projetos mencionados são: *PROACOLHER: português como língua de acolhimento em contexto de imigração e refúgio* (2014-2016), que contou com o auxílio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Português como língua de acolhimento em contexto de imigração e refúgio: proposta de inserção linguístico-laboral no Distrito Federal* (2016-2017), financiado pela Fundação de Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF).

² Na minha dissertação intitulada “OBJETIVOS E MATERIALIDADES DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UM *ESTUDO DE CASO*” dediquei-me a investigar as especificidades de ensino no contexto de PLAc em que estava inserida, para diante dessas particularidades do contexto, elaborar um material didático para um grupo de estudantes migrantes e refugiados que estavam iniciando a aprendizagem de Português na variante brasileira. Dissertação disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/23980>> Acesso em: 25. abril.2023.

Brasília, Câmpus Darcy Ribeiro. Durante dois anos trabalhei nos projetos de PLAc e também no NEPPE, ministrando aulas de Língua Portuguesa para Estrangeiros, elaborando materiais didáticos e participando como aplicadora do exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Durante o período de 2015 a 2017, realizei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB). No mestrado cumpri estágio docente como professora no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)³ e assim tive experiência de lecionar (2016) no contexto de ensino de PLE para fins acadêmicos.

No período de 2017 a 2018, tive a oportunidade de vivenciar um outro contexto de ensino e formação de professores, participando como professora de missões de ensino de Português para o “**Programa Mais Médicos**”, parceria Brasil e Cuba.

Em 2019, ingressei no doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Unesp de Araraquara e participei como professora voluntária do projeto de “Português Língua de Acolhimento para Venezuelanos”⁴, vinculado ao Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores na Faculdade de Ciências e Letras-CLDP/FCLAr.

Com o objetivo de continuar com minhas pesquisas no âmbito da especialidade de Português como Língua de Acolhimento e com o intuito de atender à demanda apresentada pela Diretoria de Ensino da Região de Araraquara em promover capacitações aos professores de Português para o trabalho de acolhimento com as crianças migrantes que chegam às escolas estaduais da cidade, propus uma pesquisa de doutorado, a qual foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em outubro de 2019, que tinha por objetivo desenvolver e ofertar cursos presenciais de formação continuada para professores da Educação Básica de Araraquara sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento. A pesquisa já estava com um prévio cronograma estabelecido para iniciar em abril de 2020.

Contudo, devido à pandemia da COVID-19 e à suspensão das atividades presenciais não foi possível desenvolver a pesquisa com o público de professores da Educação Básica, pois naquele momento da pandemia, a situação estava muito instável e tínhamos pouco conhecimento sobre como organizar e propor a esse público uma formação na modalidade on-line. Realizei alguns contatos com a diretoria de ensino e percebi que uma possível situação de

³ Este projeto é desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares. São selecionados estudantes estrangeiros, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no Brasil. Para mais informações, acesse: < <http://portal.mec.gov.br/pec-g>> Acesso em: 25. abril.2023.

⁴ Este projeto, sob coordenação da professora doutora Nildicéia Aparecida Rocha, tem por objetivo oferecer o ensino gratuito de Português a migrantes venezuelanos que residiam na cidade de Araraquara - São Paulo, Brasil.

trabalho remoto estava ainda sendo construída com a rede de professores e que isso estava exigindo dos profissionais outras formações voltadas ao letramento digital e à nova dinâmica do trabalho remoto. Levando em conta esse momento inicial da pandemia e tendo a consciente empatia pela sobrecarga de trabalho e de formação pelos quais os professores estavam passando, eu e minhas orientadoras consideramos que a continuação da pesquisa, naquele momento, com os profissionais da Educação Básica não seria profícua, pois acarretaria mais uma situação nova de formação que acentuaria o acúmulo de trabalho. Tendo em vista essa situação, decidimos escrever um novo projeto de doutorado que continuou com foco na formação de professores, porém direcionado a outro contexto. Esse novo projeto foi novamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em julho de 2020.

Essa segunda proposta de pesquisa, que resultou nesta presente tese, teve por objetivo investigar a formação de professores no âmbito da criação de um curso on-line de PLAc e do material didático para a plataforma do *Moodle*. A pesquisa foi realizada no projeto de extensão **“Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados”** do Instituto de Línguas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no participei como pesquisadora e como coordenadora pedagógica.

Pela investigação que realizei em abril de 2020 no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na plataforma do Google e do Google Acadêmico⁵, assim como em grupos de professores e amigos, pesquisas no âmbito de formação de professores de Português como Língua de Acolhimento para o trabalho específico de criação de cursos on-line e para a elaboração de material didático para plataforma de aprendizagem do *Moodle* ainda não haviam sido publicadas. Dessa forma, a pesquisa proposta se configurava como uma investigação inédita e pertinente a uma nova realidade que vivíamos de ensino e aprendizagem de línguas na modalidade on-line.

Como já mencionei no início deste relato, eu tive experiências, desde 2014, com a criação de cursos e elaboração de material didático para o contexto presencial de PLAc, no entanto, para o contexto de ensino on-line de PLAc, a experiência era ainda muito recente. Eu estava participando desde abril de 2020, como professora voluntária e coordenadora do projeto **“PLAc on-line”**⁶ do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores na Faculdade de Ciências e Letras (CLDP/FCLAr) da Unesp de Araraquara e, por meio desse projeto, pude

⁵ As palavras-chave para a busca foram: “Português como Língua de Acolhimento on-line”; “Ensino de português para migrantes e refugiados on-line”; “Formação de professores de Língua de Acolhimento para o ensino on-line” e “Língua de acolhimento e *Moodle*”;

⁶ Este projeto faz parte do projeto “Português Língua de Acolhimento para Venezuelanos”, no entanto, o nome foi modificado para “PLAc on-line” para fazer referência ao contexto de ensino on-line.

vivenciar algumas situações de oferta de ensino on-line, tais como realizar vídeoaula sobre aspectos do Português do Brasil para que fossem compartilhados via plataforma do *YouTube* e ofertar aulas síncronas por meio do *Google Meet* para os estudantes do projeto “**PLAc on-line**”.

As minhas experiências com o ensino e aprendizagem na modalidade on-line ainda eram muito iniciais, tanto como professora quanto como aluna. Como aluna recordo-me de ter tido uma experiência de aprendizagem em uma plataforma digital, em 2019, quando realizei uma disciplina na pós-graduação. Nesta disciplina, as professoras utilizaram a plataforma do *Moodle* para promover discussões e para disponibilizar textos em PDF e link de vídeos. Os encontros das aulas aconteciam de maneira presencial e o uso da plataforma era voltado mais para compartilhar o material de estudo.

Para mim, a estrada de ensino e aprendizagem na modalidade on-line se apresentava naquele momento de 2020 como um caminho novo e cheio de desafios. Com o instinto aventureiro e corajoso, carregando na bagagem experiências de outras viagens e em companhia de novas aventureiras, peguei a estrada proposta pela pesquisa de investigar os caminhos percorridos por professores na criação colaborativa de material didático para um curso on-line de PLAc.

Foi um longo caminho, repleto de desafios, pedras, curvas, paradas, risadas, angústias, aprendizagens, reflexões, amizades, paisagens, cores, embarque e desembarque, conhecimentos e muito trabalho que resultou, por fim, na feliz criação do curso “**Caminhão**”: **curso de Português do Brasil**.



Pra começar

INTRODUÇÃO

GUIA DE VIAGEM

“Nosso caminho, por certo, é também um caminhão! Um caminho grande, que vai levando toda essa mudança, transportada e proporcionada pelo caminhão, para um lugar que seja bom de se viver! Um lugar para onde levamos tudo o que temos e tudo o que somos. O caminhão vai abrindo caminho com a solidariedade e a reunião de todos nós. A partir de agora, você também está no caminhão e vai seguir viagem com a gente! Vamos em frente, devagar como um caminhão, mas sempre em frente!”

Texto de batismo do curso *Caminhão* por Livia Grotto.



CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa apresentada nesta tese, executada durante o período pandêmico no Brasil, de 2020 a 2021, está inserida na área da Linguística Aplicada (doravante LA), configurando-se como uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, sob a modalidade de estudo de caso. Por meio desta pesquisa, tive por objetivo investigar e analisar as experiências de sete professores da área de Letras no percurso de criação colaborativa de um material didático para um curso on-line de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) ofertado no Ambiente Virtual de Aprendizagem do *Moodle*.

A pesquisa foi desenvolvida no projeto de extensão **“Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados”** do Instituto de Línguas da Universidade Federal de São Carlos em parceria com o projeto **“PLAc on-line”** do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras (CLDP/FCLAr), apoiado pela Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM)⁷. Por meio desse projeto, foram ofertadas oficinas de formação docente para a criação de um material didático on-line de Português do Brasil para o público de migrantes e deslocados forçados oriundos da Venezuela. Ressalto que nesta pesquisa adoto o termo “migrantes” para referir a pessoas não nacionais que estão residindo no Brasil temporariamente ou definitivamente e o termo “deslocados forçados” para se referir a pessoas que estão como solicitante de refúgio ou refugiados já reconhecidos pelo Conare.

O projeto foi desenvolvido de maneira colaborativa e remota por uma equipe de voluntários. De maneira geral, somou-se um total de 110 pessoas que participaram e contribuíram de alguma maneira com as ações do projeto, sendo desse total, 35 professores voluntários, 49 estudantes venezuelanos, duas professoras do Instituto de Línguas da UFSCar, duas professoras especialistas em PLAc, quatro bolsistas, duas ilustradoras, uma designer gráfica, um diretor de vídeo da Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD-UFSCar), três técnicas em assuntos educacionais da SEaD, um consultor jurídico do Projeto de Promoção dos Direitos de Migrantes (ProMigra), três professoras da Faculdade de Letras da Unesp de Araraquara e a coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello da UFSCar. O resultado desse trabalho colaborativo foi a criação do curso nomeado **“Caminhão”** - curso de Português do Brasil, nível intermediário, para migrantes hispano falantes.

⁷ Desde 2003, a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) implementa a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) em cooperação com centros universitários nacionais do Brasil. As ações desenvolvidas pela Cátedra têm por objetivo promover a educação, pesquisa e extensão acadêmica voltadas à população em condição de refúgio.



Motivações

As motivações para a realização desta pesquisa advieram da inquietação e do desejo de aprofundar a investigação sobre percursos formativos de professores na trajetória de construção, planejamento e criação colaborativa de um curso on-line de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Descrever e analisar os caminhos percorridos durante o trabalho de planejamento e elaboração de um curso on-line de PLAc possibilitaria investigar as experiências docentes vividas nesse percurso. Além disso, seria possível identificar as estratégias de planejamento e organização do trabalho colaborativo, os desafios, as dificuldades e as aprendizagens apresentadas pelos professores participantes do trabalho.

Tendo isso em conta, com o intuito e desejo de contribuir com a área de formação de professores de línguas, com a produção de cursos on-line e com a fomentação de políticas linguísticas para o âmbito de ensino de Português como Língua de Acolhimento, dediquei-me a participar como coordenadora pedagógica no projeto de extensão **“Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados”**.

Relevância do tema

A abordagem de ensino pela perspectiva do PLAc, de acordo com Silva e Costa (2020), tem sido reconhecida no Brasil há aproximadamente dez anos e tem sido foco de pesquisas em todos os níveis (graduação, mestrado e doutorado). São diversas pesquisas e, recentemente, materiais didáticos que estão sendo publicados no âmbito de ensino de PLAc. Todo esse acervo de estudos e pesquisas são de extrema importância e cada um tem o seu mérito e contribuição para a área. No entanto, ainda se faz necessário realizar mais pesquisas e estudos aplicados que investiguem e tragam à discussão e reflexão experiências de trabalho relacionadas à formação de professores e aos saberes docentes no âmbito do ensino de PLAc para o planejamento e elaboração de cursos e materiais didáticos voltados à modalidade de ensino on-line.

Dessa forma, tenho a expectativa de que os resultados obtidos nesta pesquisa poderão contribuir com as reflexões, conhecimentos e ações direcionadas à formação inicial e continuada de professores para o desenvolvimento de práticas na criação de materiais didáticos e de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Além disso, esta pesquisa também visa contribuir para o reconhecimento e a valorização da atividade docente de ensino de PLAc como um trabalho que envolve formações específicas



e saberes docentes específicos ao contexto de ensino. Por isso, é imprescindível que o Estado brasileiro crie políticas linguísticas para assegurar o acesso dos migrantes aos cursos de PLAc e para promover postos de trabalhos dignos aos docentes que se dedicam a esse ensino.

Perguntas de pesquisa

Com o objetivo de investigar e analisar o percurso formativo de docentes no trabalho colaborativo de elaboração de um material didático para um curso on-line de Português como Língua de Acolhimento, apresento, a seguir, as perguntas de pesquisa que antecederam e nortearam este processo investigativo e analítico.

1. Quais expectativas e conhecimentos os professores apresentaram em relação à participação no projeto e ao ensino de PLAc, antes da prática docente?
2. Quais desafios e dificuldades os professores vivenciaram ao planejar e elaborar colaborativamente o material didático do curso on-line “**Caminhão**”?
3. De que maneira a experiência de trabalho e de formação dos professores no projeto de construção do curso on-line “**Caminhão**” reverbera sobre suas práticas e seus saberes docentes?

Organização da tese

Esta tese, além da introdução, é composta por cinco capítulos⁸. No primeiro capítulo, apresento discussões teóricas que contribuem para refletir sobre a profissão do professor de ensino de língua, sobre a formação docente sob a perspectiva da Linguística Aplicada, sobre a institucionalização da área de ensino de Português como Língua Estrangeira e a formação oferecida por quatro universidades brasileiras, sobre a modalidade de ensino de Português como Língua de Acolhimento, as concepções teóricas e as práticas docentes que envolvem essa modalidade e que impactaram a formação, os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas no trabalho colaborativo de criação do material didático do curso on-line “**Caminhão**”.

No segundo capítulo, discorro sobre os princípios metodológicos que conduziram a pesquisa relatada nesta tese, apresentando a natureza e a metodologia da investigação, o

⁸ Ressalto que nesta tese, todos os anexos e apêndices são citados ao decorrer do texto e estão em forma de hiperlinks, assim para acessá-los é necessário clicar sobre a palavra pressionando a tecla “ctrl”.



contexto de aplicação da pesquisa, os procedimentos éticos, as etapas e os instrumentos de geração de registros, os procedimentos para análise de dados e os participantes da pesquisa.

No terceiro capítulo, dedico-me a descrever de maneira minudente todo o percurso realizado no projeto de extensão **“Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados”** para a formação docente dos professores voluntários e para construção do material didático do curso on-line **“Caminhão”**

No quarto capítulo, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos, apresento a análise realizada sobre os dados gerados pelos sete professores voluntários participantes da pesquisa. A análise teve por objetivo responder às perguntas norteadoras desta tese.

No quinto capítulo, teço reflexões sobre a pesquisa realizada, o percurso formativo desenvolvido na construção do curso **“Caminhão”** e os impactos desse processo sobre a formação docente dos professores participantes desta pesquisa e sobre a modalidade e ensino de PLAc.



Chega mais!

1. PREPARANDO AS BAGAGENS: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência, sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 p. 23.



Neste capítulo, são abordadas reflexões sobre a temática que envolve a profissão docente, os saberes docentes, as formações institucionalizadas de professores de Português Língua Estrangeira (PLE) e o ensino e aprendizagem de Português pela perspectiva de Língua de Acolhimento (PLAc) na construção de curso e materiais didáticos. As reflexões trazidas são dialogadas com teorias e pesquisas desenvolvidas no âmbito da Ciência da Educação e da Linguística Aplicada. As escolhas teóricas foram realizadas a partir do objetivo desta pesquisa em investigar e analisar as experiências docentes no percurso de criação colaborativa de um material didático e de um curso on-line de Português como Língua de Acolhimento.

1.1. PROFISSÃO DOCENTE

A profissão de professor (a), assim como outras, surge em dado contexto e momento histórico como resposta às necessidades impostas pelas sociedades, como bem apresentado por Pimenta (1996). No Brasil, conforme destacado por Stockmann (2018), a constituição da profissão docente como categoria profissional não ocorreu de maneira linear, tampouco sem resistências. A profissionalização da docência foi e tem sido construída segundo se concebe a educação ao longo dos anos do processo histórico de institucionalização da escola na sociedade colonial, imperial e republicana (STOCKMANN, 2018). Dessa forma, a profissão docente percorre alguns anos de existência e muita resistência.

Pimenta (1996, p. 75), ao discorrer sobre as profissões emergirem diante das necessidades impostas pelas sociedades, destaca que algumas profissões chegam a desaparecer ou a se transformar, adquirindo novas características para atender às novas demandas da sociedade. A profissão professor, mesmo com a sua desvalorização, é uma das profissões que não chegou a desaparecer e está longe disso, pois a profissão docente “ocupa uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 201). Contudo, a profissão do professor vive em constantes transformações a fim de atender, de maneira mais adequada, às novas formas de pensar, ensinar, aprender, viver, produzir, mobilizar e mediar conhecimentos. As contínuas transformações evidenciam o caráter dinâmico e imprescindível da profissão docente como prática social (PIMENTA, 1996).

Essas transformações pelas quais algumas profissões passam exigem, muitas vezes, a ampliação, (re)elaborações e aprendizagens de novos saberes e competências profissionais. No que concerne à profissão do professor, devido às mudanças na educação pelo impacto e pela inserção de novas formas de mediação e compartilhamento de informações pelo uso das



tecnologias digitais, pelo fenômeno da globalização, pela política econômica do neoliberalismo e por trabalhar “com um produto extremamente perecível como o conhecimento” (LEFFA, 2001, p. 336), a docência está continuamente a passar por processos de transformações e atualizações, a fim de ampliar e apreender novos saberes que sejam pertinentes e adequados aos novos contextos de ensino e aprendizagem da sociedade contemporânea.

Comumente o trabalho do professor é visto apenas no âmbito do “dar aulas”, esquecendo-se muitos que para chegar a esse momento há um trabalho anterior que exige tempo, dedicação e saberes docentes. Esse trabalho anterior à sala de aula consiste no planejamento da aula, no estudo ou na revisão dos conteúdos, nas escolhas de métodos para melhor mediar o conhecimento e na seleção e/ou elaboração de recursos didáticos para o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, muitas vezes, a depender da disciplina e do contexto, é preciso elaborar, selecionar e atualizar materiais didáticos e recursos didáticos que sejam adequados ao contexto de ensino, ao perfil dos estudantes e aos recursos disponíveis em sala, isto é, o trabalho do professor é longo e composto por diversas etapas. Fundamentando-me no modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL)⁹ proposto por Almeida Filho (1997; 2013), organizo essas etapas da seguinte maneira: 1ª - planejamento/elaboração da aula/course (escolha da abordagem, dos objetivos de ensino, das habilidades a serem desenvolvidas, da metodologia e dos recursos didáticos a serem utilizados); 2ª - mediação da aula; 3ª - avaliação e reflexão sobre a aula, sobre as aprendizagens; 4ª - *feedback* aos estudantes sobre a avaliação e a aprendizagem. Para realizar todo esse trabalho de maneira profissional e adequada é imprescindível mobilizar e ampliar os diferentes saberes docentes.

Sendo assim, nesta pesquisa, dediquei-me a investigar a formação docente a partir do planejamento, da criação e da elaboração de curso e do material didático para o contexto específico de ensino a distância de Português para estudantes migrantes e deslocados forçados. Como esse contexto de ensino é recente no Brasil, discussões relacionadas a essa temática são necessárias e fulcrais para pensarmos no ensino, nos estudantes e, sobretudo, no profissional que atuará nessa modalidade. O foco desta pesquisa, portanto, é no profissional professor.

Tendo em vista o foco desta pesquisa, a seguir discorro sobre a área da Linguística Aplicada que tem se dedicado a investigar e refletir sobre os processos e caminhos de formação docente do profissional de línguas.

⁹ O modelo da Operação Global de Ensino de Línguas não menciona explicitamente essas etapas, mas foi fundamentando-me nesse modelo que compreendo e organizo a divisão de etapas de trabalho de um professor.



1.1.1. Linguística Aplicada e formação docente

A Linguística Aplicada (LA), área na qual está inserida a presente pesquisa, é um campo de ciência social no Brasil (a partir da década de 1960) que tem passado por diversas transformações ao longo dos anos. A LA no Brasil, de 1960 a 1970, estava voltada principalmente para o ensino-aprendizagem de línguas, com destaque para a língua inglesa. Nas décadas de 60 e 70, de acordo com Schmitz (2008, p. 236), a LA era vista como “dependente da linguística em que o linguista aplicado atuava meramente como um mediador entre a linguística e a área de ensino-aprendizagem”. Ao final da década de 1980 e ao longo dos anos 90, a LA passa por mudanças substanciais, navegando por novos campos de pesquisas e buscando “novos modos de teorizar a fazer LA” (MOITA LOPES, 2008, p. 14).

Com a ampliação dos objetivos de pesquisas de LA e com o alargamento do campo de estudo para diversos focos, as/os linguistas aplicadas (os) se abrem a investigar questões que focam mais nos problemas reais da vida contemporânea relacionados ao uso da linguagem em diferentes contextos sociais (MOITA LOPES, 2006), assumindo em suas pesquisas posicionamentos políticos, críticos e transgressivos (PENNYCOOK, 2008, p. 82).

O crescimento do campo de pesquisa da LA conseqüentemente possibilita e requer diálogos com outras áreas de conhecimento, tais como a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia, a História, a Geografia, a Psicologia, a Educação, o Direito, a Linguística, a Literatura, os Estudos Culturais, a Arte e tantos outros campos do conhecimento. Esse diálogo e atravessamento de outros saberes fazem da LA uma ciência Interdisciplinar, Transdisciplinar, Indisciplinar e Transgressiva (MOITA LOPES, 2006, 2008; PENNYCOOK, 2008).

Leffa (2021) didaticamente explica sobre cada adjetivo atribuído por Moita Lopes (2006, 2008) e Pennycook (2008) a LA contemporânea, a saber:

LA Interdisciplinar: porque interage com outras disciplinas para investigar determinados objetos de estudo, podendo envolver aspectos de metodologia e de análise de dados.

LA Transdisciplinar: porque lança um olhar mais longe, não apenas interagindo com outras disciplinas, mas indo além delas, quando se é transdisciplinar parte-se de uma perspectiva mais ampla, sem se preocupar em se filiar antecipadamente a determinada linha teórica para conduzir a pesquisa, inverte-se o processo, parte do objeto para a teoria.

LA Indisciplinar: porque transpõe as limitações de uma disciplinar com seus grupos fechados, com suas ‘igrejinhas’ e ‘panelinhas’, para se transformar em uma área mestiça, mais próxima do mundo real.

LA Transgressiva: porque tenta derrubar as fronteiras que nos separam de questões sociais mais amplas, dando voz para quem está à margem do processo de socialização seja na educação, no trabalho ou no lazer (LEFFA, 2021, comunicação oral).



Esses termos que caracterizam a LA apontam como essa ciência social e o trabalho das/dos linguistas aplicadas (os) são potentes não apenas para descrever o mundo, mas para transformá-lo. Assim, realizar pesquisas no âmbito no campo de LA é assumir o compromisso social e político em trabalhar com a linguagem para construir um mundo melhor. É nessa perspectiva que conduzi a presente pesquisa na área de Linguística Aplicada inter-/transdisciplinar/indisciplinar e transgressiva, focando nas demandas dos sujeitos plurais da atualidade. Especificamente nesta pesquisa, dediquei-me a trazer experiências vividas em um contexto contemporâneo do século XXI, em tempos de pandemia da COVID-19, de formação e construção colaborativa de um material didático para um curso on-line de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) ofertado no Ambiente Virtual de Aprendizagem do *Moodle*.

Dessa forma, a pesquisa que apresento está voltada para a linha de formação de professores especificamente para a modalidade de ensino Português como Língua de Acolhimento. Essa modalidade de ensino é recente no Brasil, datando as primeiras menções em artigo publicado pela professora Rosane de Sá Amado (2013). A modalidade de ensino de PLAc integra a grande área de Português como Língua Estrangeira (PLE). Opto por nomear a área como Português como Língua Estrangeira para ser coerente com as ações desenvolvidas de institucionalização e consolidação da área e suas licenciaturas, no entanto, compreendo que há no âmbito desse amplo sistema de ensino e aprendizagem de PLE, modalidades/especialidades de ensino que recebem outras denominações conforme os diferentes contextos, posições políticas e propósitos de ensino e aprendizagem da língua, tais como Português como Segunda Língua (PL2), Português como Língua de Herança (PLH), Português do Brasil para Estrangeiros (PBE), Português para Falantes de Outra Língua (PFOL), Português como Língua Adicional (PLA) e, mais recentemente, Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Atualmente, há quatro universidades que ofertam a licenciatura específica de Português como Língua Estrangeira e há diversas ações de ensino e aprendizagem sendo desenvolvidas no âmbito de PLE e suas especialidades. Contudo, ainda há uma carência de profissionais com formações específicas para atuar nessa área e nas suas modalidades de ensino. Por compreender e vivenciar essa carência de formações específicas nesse âmbito de ensino, dediquei-me a participar, como coordenadora pedagógica, professora e pesquisadora, de ações voltadas para a formação de professores no âmbito de ensino de Português como Língua de Acolhimento.

Na área de LA, pesquisas direcionadas à formação docente de professores de línguas estrangeiras têm sido desenvolvidas e contribuído substancialmente com reflexões críticas a fim de (trans)formar e recriar novos processos de formações docentes de acordo com as atuais demandas de ensino e aprendizagem. Entretanto, os tempos exigem mais pesquisas para abarcar



as novas e diversas demandas que surgem ao longo das épocas relacionadas aos modos de ensinar e aprender. Cada época requer atenção e investigação, por isso a Ciência é tão necessária a todos os tempos e todas as épocas.

Considerando a importância de continuamente refletir, analisar e criar percursos formativos adequados às novas demandas de ensino e aprendizagem da área de Português como Língua Estrangeira, discuto nos próximos tópicos sobre o caminho de formação dos professores de línguas estrangeiras e sobre os saberes e práticas docentes no âmbito de ensino de PLE, destacando a especialidade de PLAc.

1.1.2. Professor de línguas estrangeiras

Para ser professor de línguas estrangeiras há requisitos e exigências que devem ser percorridos e respeitados, tais como a realização de uma formação em um curso de graduação em Letras com licenciatura específica na língua que se deseja estudar e se formar. Após a graduação, há ainda um longo caminho de formação continuada de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e também formações em cursos de extensão, em projetos de ensino, dentre outras possibilidades que são ofertadas como formações continuadas no âmbito da docência. Dessa forma, um(a) professor(a) de línguas estrangeiras percorre um longo e complexo caminho de formação e aprendizagens que envolve reflexão, teoria e prática (LEFFA, 2001).

De acordo com Leffa (2001, p. 334), a formação do professor de línguas estrangeiras além de envolver o domínio de diferentes áreas de conhecimento, a proficiência da língua que ensina e o desenvolvimento de ações pedagógicas, também envolve saberes docentes e conhecimentos e reflexões relacionados ao contexto da profissão e da conjuntura complexa e diversa dos contextos de educação. O autor (2001) apresenta que os domínios e os saberes que envolvem a formação do professor de línguas desejosamente necessitam ser desenvolvidos e construídos de maneira aprofundada sob uma perspectiva crítica-reflexiva e atualizados de acordo com as demandas contemporâneas da sociedade. Nesse sentido de estar em contínua formação e atualização Leffa (2008, p. 13) pondera que:

O professor de línguas estrangeiras é um profissional em formação contínua; precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças.



Compreender que o professor, independentemente da área de atuação, precisa estar em contínua formação e atualização a fim não somente de se adequar à sociedade contemporânea, possibilita que haja mudanças que interfiram em uma educação mais adequada para promover a construção de uma sociedade mais humana, democrática e digna.

Ao que concerne aos saberes docentes, esses são construídos ao longo da formação inicial e continuada e ao longo da história de vida individual e profissional do professor. A seguir, discutirei mais detalhadamente sobre esses saberes à luz das teorias e reflexões propostas por Tardif (2014), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Pimenta (1996) Tardif e Raymond (2000), Almeida e Biajone (2007) e Alves (2007).

1.2. SABERES DOCENTES: O QUE É O SABER?

Abordar o campo dos saberes docentes “está longe de ser algo fácil e não problemático” (ALVES, 2007, p. 265) e pode provocar alguns paradoxos. Esses paradoxos consistem nas distintas perspectivas apresentadas por alguns autores que, de um lado ressaltam que investigar os saberes docentes pode contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores e, por outro lado, afirmam que as investigações podem “ser compreendidas como um recuo no modo de se conceber a formação do professor, representando um ajustamento ao ideário neoliberal” (ALVES, 2007, p. 265)¹⁰.

No caso deste estudo, o objetivo em pesquisar os saberes docentes está assentado no propósito de contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, sobretudo, no âmbito da investigação e análise sobre experiências docentes de professores no trabalho colaborativo de elaboração de um material didático de Português como Língua de Acolhimento em um contexto específico de ensino vivenciado durante os anos de 2020 a 2021. Esses dois anos foram marcados pela crise sanitária mundial da COVID-19 que impactou o crescimento de uma crise social, econômica e política no Brasil. Nesse sentido, estudos como este possibilitam conhecer e refletir sobre os saberes e conhecimentos que foram mobilizados por professores de determinada época para lidar com as diferentes e novas situações que envolveram a educação brasileira em um funcionamento de ensino on-line.

¹⁰ Nesse caso, o ideário neoliberal pode ser compreendido por adequações socioeconômicas e de produção de trabalho que impactam na formulação da educação como um objeto de instrumentalização técnica, voltada às práticas capitalistas de mercado que visam uma mão-de-obra ágil e barata, sem que se veja a necessidade de uma formação educacional cidadã.



Cabe ressaltar que as discussões que apresento nesta pesquisa não têm por intuito definir caminhos rígidos de saberes e conhecimentos para que sejam rapidamente abraçados ou refutados (PIMENTA, 2002), mas quiçá provocar fagulhas de reflexões e conhecimentos sobre alguns caminhos já percorridos por professores em uma específica época e com determinado objetivo. Dessa forma, esta investigação está voltada a endossar o leque de produções brasileiras de pesquisas e práticas docentes sem a pretensão de definir novos ou outros saberes ou reafirmar ideários neoliberais, mas de compartilhar análises e ações que envolvem os saberes docentes que atravessaram as atuações de professores no contexto pandêmico.

Os estudos e as discussões acerca dos saberes docentes e competências do professor atravessam mais de quatro décadas de existência nos contextos norte-americano, europeu e anglo-saxônico, refletindo em uma produção numerosa de pesquisas com diversas concepções e enfoques do conhecimento que tentam impor modelos teóricos e metodologias (BORGES; TARDIF, 2001; ALVES, 2007). Cabe mencionar que essas pesquisas ganham “um maior impulso a partir dos anos 1980 com o movimento de profissionalização do magistério” (ALVES, 2007, p. 265).

Em contexto brasileiro, a temática se faz presente em torno de três décadas e a produção tem se desenvolvido em um “percurso um pouco lento e sinuoso na pesquisa brasileira e nas ciências da educação, mas particularmente no âmbito de ensino e da formação de professores” (BORGES; TARDIF, 2001, p. 16). No entanto, mesmo com um percurso um pouco mais lento de produção de conhecimentos no âmbito dos saberes docentes, o acervo de pesquisas brasileiras nesta temática tem se ampliado a cada ano, estando presente em diversas áreas do conhecimento, principalmente, na formação de professores.

O tema sobre saberes docentes em contexto brasileiro se torna presente no início da década de 1990, por meio do texto precursor de Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Conforme destaca Alves (2007), as pesquisas sobre os saberes docentes naquele momento apresentavam focos em comuns, tais como investigar “a valorização da experiência profissional, o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que o professor ao desenvolver o seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes” (ALVES, 2007, p. 265).

As teorias e pesquisas advindas de outros países sobre os saberes docentes e competências de professores foram fulcrais para incitar ações investigativas nesse campo de pesquisa no Brasil e, por isso, ainda hoje há muito a presença de concepções concebidas por pesquisadores de outros contextos que são utilizadas como embasamento teórico para as pesquisas realizadas no cenário brasileiro. Contudo, essa adesão a conceitos e pesquisas de



outros países, conforme destaca Alves (2007), precisa ser mais bem discutida e observada de maneira crítica, pois o contexto histórico, social, econômico, cultural, político dos países são muitas vezes diversos aos contextos do Brasil e isso precisa ser levado em conta.

As teorias, discussões, estudos e pesquisas advindas de outros países foram importantes e essenciais para fundamentar a investigação e proposição de pesquisas brasileiras no âmbito dos saberes docentes e ainda continuam sendo úteis como ferramentas válidas para dialogar e contrapor com as teorias, estudos e pesquisas que surgem em contexto nacional. Dessa forma, concordo com Alves (2007, p. 278) quando destaca que a tradição teórica crítica na educação brasileira precisa estabelecer um melhor diálogo com as novas teorias, sem precisar “jogar fora as ferramentas com as quais operamos até então, mas observar criticamente em que medida outras ferramentas podem nos ser úteis”.

Considerando estabelecer esse diálogo entre os conhecimentos produzidos por pesquisadores de outros países quanto por pesquisadores brasileiros, primeiramente, apresento o entendimento que adoto nesta tese referente à relação com o saber. Essa relação com o saber é apresentada por Charlot (1997, apud CHARLOT, 2005 p. 45):

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontando com a necessidade de aprender. A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um "conteúdo de pensamento", uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber - consequentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

Charlot (2005), em um sentido geral, compreende o saber pela noção das relações que estabelecemos com o mundo, com o outro, com nós mesmos. Para esse autor, “realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular.” (CHARLOT, 2005, p. 41). O autor menciona que para estudar a relação com o saber, é preciso compreender que “os indivíduos não se definem somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo” (CHARLOT, 2005, p. 40). É nessa perspectiva de interação social e cultural das relações que o saber é gerado e desenvolvido. Nessa direção compreendo que estudar o saber, é investigar as relações e suas singularidades, suas histórias e experiências. A seguir, discorro sobre como esses saberes são concebidos pela perspectiva de algumas teorias.



1.2.1. Saberes docentes: pressupostos teóricos

Para discussão inicial proposta fundamentei-me na obra de Maurice Tardif (2014)¹¹, que foi e ainda é para o contexto brasileiro de extrema importância para refletir sobre os saberes docentes. Tardif (Ibidem) apresenta concepções sistematizadas sobre os saberes docentes, as quais contribuíram para dar início e desenvolvimento às investigações relacionadas aos saberes docentes.

Iniciando a discussão, destaco que os saberes docentes propostos por Tardif (Ibidem) são apresentados de um ponto de vista holístico e não fragmentado, isto é, o saber docente como sendo a junção de vários saberes. Partindo dessa concepção que pensarei sobre os saberes que envolvem a prática e formação docente analisadas nesta pesquisa.

Os saberes tratados por Tardif (Ibidem) são: **saber experiencial**, **saber curricular**, **saber disciplinar** e **saber profissional**. Contudo, Tardif (2014, p. 9) antes de discorrer sobre os saberes propõe algumas indagações que são pertinentes para compreendermos a dimensão complexa que envolve os saberes docentes, como: “Quais são os saberes que servem de base ao ofício do professor?”; “Qual é a natureza desses saberes?”; “Como esses saberes são adquiridos?” e “Como a formação de professores, seja na universidade ou noutras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares?”

Para esse autor, os saberes que servem de base ao ofício do professor, são constituídos por diversos elementos, experiências e relações que compõem a sua trajetória, tais como a experiência profissional, a experiência pessoal, a experiência da formação inicial e a experiência e contato com outros professores. Já sobre a natureza dos saberes, Tardif (2014, p. 9) apresenta que pode se tratar de conhecimentos científicos, conhecimentos técnicos, conhecimentos racionais, sendo de caráter estritamente cognitivo ou de caráter discursivo. Toda essa complexidade de natureza constitui os saberes docentes. Por isso, é de suma importância que compreendamos que os saberes dos professores não são oriundos apenas da formação inicial adquirida por meio da formação científica realizada durante a graduação, mas de toda a complexidade vivida pelo professor. Tardif (2014, p. 11) ressalta ainda que o:

saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua

¹¹ Fundamento-me na obra *Saberes Docentes e Formação Profissional* de Maurice Tardif, na 17ª Edição versão brasileira, publicada em 2014.



experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros autores escolares na escola, etc.

Tendo isso em vista, o saber docente é bastante complexo e, naturalmente, não pode ser visto como um elemento acabado, mas como algo em constante mutação e proveniente de diversas fontes. Também é destacado que o saber docente é um saber social, pois é partilhado por todo um grupo de agentes-professores, alunos, agentes escolares, instituição, programas, disciplinas, ou seja, os saberes dos professores são produzidos socialmente na negociação entre diversos grupos, tais como a família do professor, a escola que o formou, a sua cultura, a universidade, a escola onde trabalha e a relação com tantos outros grupos.

Tardif (2014, p. 13) enfatiza que “o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e o aluno”. Nesta linha de pensamento, dialogo com Paulo Freire (1996, p. 22) que sublinha que: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Em outras palavras, é ensinando que se aprende a ensinar, é na relação com a prática e com os alunos, com o entorno que o saber é produzido. Essa perspectiva de o saber ser um saber social, construído na e por meio das relações vai ao encontro da concepção proposta por Charlot (2005) sobre o saber ser construído pelas relações que estabelecemos com o mundo, com o outro, com nós mesmos e é nesse entendimento que investiguei e analisei como as experiências dos professores na elaboração do material didático do curso “**Caminhão**” e na relação com seus pares desenvolvem saberes docentes.

Portanto, fundamento-me na característica social e relacional do saber que Tardif (2014, p. 36) define como: “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.”. Os saberes docentes se compõem de vários saberes provenientes de diferentes fontes.

A seguir, apresento o quadro organizado pelos autores Tardif e Raymond (2000) para exemplificar os saberes docentes, as fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente.



Quadro 1- Saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores, programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif e Raymond (2000, p. 215)

Os autores (2000) destacam que a inscrição no tempo é importante para compreender a genealogia dos saberes docentes, pois eles “não são contemporâneos uns dos outros, imóveis e igualmente disponíveis na memória do professor” (p. 215); ao contrário, os saberes são plurais e temporais, sendo produzidos e adquiridos em tempos e contextos diferenciados, e isso influencia diretamente na produção dos saberes docentes sobre cada professor, pois cada professor tem suas experiências, sua história de vida e carreira profissional inseridas em um contexto histórico-social específico. No entanto, nessa teia de elaboração dos saberes docentes há aqueles que foram sistematizados para a profissão docente, sendo eles: **saberes profissionais, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes experienciais.**

Os **saberes profissionais** são entendidos como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 219). Esses saberes correspondem ao conhecimento das ciências da educação e de aspectos pedagógicos adquiridos pelos futuros professores por meio da formação inicial ou continuada.

Os **saberes disciplinares** são aqueles que “integram-se igualmente à prática docentes através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 220). Esses saberes têm como foco o próprio conteúdo da disciplina (matemática, história, português, literatura etc.).



Os **saberes curriculares** “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais, a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 220). Esses são saberes prescritos e se apresentam sob forma de programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) que devem ser aprendidos e mediados pelos professores.

Os **saberes experienciais** são saberes específicos desenvolvidos pelos professores no exercício de sua função e na prática de sua profissão. Eles não provêm das instituições de formação, nem dos currículos, mas surgem da experiência e por ela são validados (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 220). Tardif (2014, p. 39) destaca ainda que esses saberes “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidade, de saber-fazer e de saber”. Os *habitus* (Tardif, 2014) podem-se transformar num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional” e se despontam por meio de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais.

Os saberes experienciais também são chamados de saberes práticos. É relevante sublinhar que esses saberes práticos não se superpõem à prática, mas se integram a ela e dela fazem parte enquanto prática docente. Segundo Tardif (2014, p. 49), é a partir das representações oriundas dos saberes experiências que os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana. Dessa forma, os saberes experiências fornecem aos professores certezas relativas ao seu contexto de trabalho.

A partir das concepções levantadas, realizei nesta pesquisa análises que consideraram os saberes docentes por conta da prática colaborativa na elaboração do material didático do curso on-line “**Caminhão**” desenvolvido pelos professores participantes do projeto.

A elaboração de materiais didáticos é uma prática pertencente à atuação docente no ensino de línguas e que demanda saberes específicos e formação teórico-metodológica e reflexão (IZAKI GÓMEZ, 2018)¹². No entanto, percebi ao longo da minha formação em Letras e desta pesquisa que há um anseio em relação à falta de informação ou mesmo condição de formação docente específica para o desenvolvimento e troca de saberes e práticas pedagógicas na condução formativa dos professores na área de Português como Língua Estrangeira, sobretudo na modalidade de ensino de Português como Língua de Acolhimento para criação de materiais didáticos, com destaque para seleção e criação de materiais didáticos para a

¹² A tese de Izaki Gómez (2018) contribui para refletir sobre os saberes docentes no âmbito de ensino de Português língua estrangeira, inclusive essa tese foi fulcral para que eu pudesse conhecer teorias que envolvem os saberes docentes. A tese está disponibiliza em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10133>>. Acesso em: 02.dez.2022.



modalidade de ensino de línguas on-line. Assim, é preciso pensar, pesquisar e compartilhar os processos e saberes que têm sido desenvolvidos nessas atividades docentes para que práticas pedagógicas sejam ampliadas e melhor desenvolvidas de maneira a contribuir com a formação e saberes de professores nesse âmbito de ensino.

1.3. CAMINHO INICIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) NO BRASIL

Há duas décadas, a área de professores de Português como Língua Estrangeira (PLE), de acordo com Mendes (2020), não era suficientemente institucionalizada e qualquer pessoa “falante de português” poderia ensinar a língua. No entanto, com a institucionalização da área, “hoje é exigida do professor uma formação específica em língua portuguesa e o conhecimento de princípios e práticas pedagógicas para o ensino de LE/L2” (MENDES, 2020, p. 43). Mendes ressalta que não basta uma formação genérica em Letras, sem que haja uma orientação voltada para a educação de língua estrangeira.

Levando em conta a recente institucionalização da área no Brasil, a formação inicial de professores de Português como Língua Estrangeira, em âmbito de graduação, é consideravelmente nova, completando neste ano de 2022, 25 anos de existência da primeira licenciatura de **“Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL)”** ofertada pela Universidade de Brasília (UnB).

Em seguida, em 2005, foi criada a licenciatura de **“Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua”** pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); em 2014, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) disponibilizou a licenciatura de **“Letras-Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras”** e, em 2017, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) ofertou a habilitação secundária em **“Português Língua Segunda e Estrangeira”**. Até o atual momento de escrita desta tese são ao todo quatro universidades que ofertam a licenciatura na área de Português como Língua de Estrangeira.

Embora a institucionalização da área e das ofertas de licenciaturas de Português como Língua Estrangeira sejam recentes, Scaramucci e Bizon (2020) afirmam que a área já existia desde os anos de 1960. Segundo as professoras, a “área de PLE nasce na Universidade Estadual de Campinas juntamente com a constituição da própria universidade” (SCARAMUCCI; BIZON, 2020, p. 81), sendo em 1974, a primeira oferta de curso de PLE, pelo Centro de Linguística Aplicada da Unicamp.



Além da oferta de cursos de PLE, Scaramucci e Bizon (2020) destacam que a Unicamp foi propulsora de iniciativas, pesquisas e discussões importantes para a área de PLE, tais como foi palco do primeiro seminário de português para estrangeiros realizado no Brasil em 1979; participou e contribuiu com a fundação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE)¹³ em 1992, e com a formulação (1992 a 1998) do que hoje é o Exame de Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)¹⁴.

Se levarmos em conta a existência da área de PLE, conforme mencionado por Scaramucci e Bizon (2020), as ações e discussões para o desenvolvimento da área no Brasil completam meio século de existência (1964 a 2022), contudo, a formação de profissionais para esse âmbito ainda é muito recente e, de acordo com Mendes (2020, p. 43), “a demanda tem sido maior do que a nossa capacidade de formar novos professores”. Essa afirmação de Mendes alimenta esperanças em relação à possibilidade de ampliação de postos de trabalhos institucionalizados no Brasil, pois mesmo que a área tenha sido institucionalizada, ainda há raras oportunidades de trabalhos no âmbito de concursos públicos para professores efetivos de português como Língua Estrangeira na educação pública brasileira, tanto para a educação básica quanto para a educação superior.

Atualmente, os postos de trabalho nessa esfera de ensino estão relacionados a trabalhos em escolas bilíngues, em escolas de idiomas, em organismos internacionais, em embaixadas, em Centros e Institutos de idiomas de algumas universidades públicas e particulares; ao trabalho autônomo de aulas particulares, a trabalhos fora do Brasil - em universidade e/ou centros culturais; ao trabalho realizado no âmbito do programa leitorado¹⁵ e aos raros concursos públicos para o Ensino Superior no Brasil para a área específica de PLE/L2¹⁶.

Cabe mencionar que além da formação inicial proposta pelas licenciaturas na área, há diversas formações continuadas realizadas por projetos de extensão e pós-graduações em

¹³ A SIPLE foi fundada em 1992 e tem como objetivo incentivar e promover discussões sobre a área de PLE/PL2. Para conferir as apresentações do Simpósio, consulte: <<https://assiple.org/simposio-siple-2021-online/>>. Acesso em: 23.mar.2023.

¹⁴ O Celpe-bras é o exame brasileiro oficial, desde 1998, para certificar proficiência em português como língua estrangeira. De acordo com o site do Inep (2020), o exame completou, em 2018, 20 anos de aplicação com mais de 7 mil participantes, contando com 126 postos aplicadores credenciados, sendo 48 no Brasil e 78 fora do país. Informação disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras/historico>> Acesso em: 07.abr.2022.

¹⁵ “O Programa Leitorado, que em 2023 completa 70 anos de existência, financia professores interessados em divulgar a cultura brasileira em instituições universitárias estrangeiras. As vagas para leitor, função regulamentada pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) desde 1999, é uma parceria da CAPES com o MRE”. Informação disponível em <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-leitorado>> Acesso em: 07.abr.2022.

¹⁶ No ano de 2022, foram abertos três concursos públicos, sendo para a UFBA (concurso cancelado); para a Unila (em andamento) e para UFRGS (em andamento). Esses cursos foram específicos para a área de Português como língua estrangeira/ Português como Língua Adicional.



Universidades públicas e privadas, assim como também pela sociedade civil, por ONGs no campo de formações de curta duração na área de PLE, principalmente na modalidade de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

A seguir, apresento um recorte das perspectivas das licenciaturas direcionadas à formação e aos saberes docentes para a área de PLE no Brasil.

1.3.1. Formação inicial em PLE sob a perspectiva das licenciaturas

Para a escrita desse tópico, fundamentei-me nos artigos que compõem o livro **“Formação inicial e continuada de Professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil”**¹⁷, publicado em 2020, com a organização das professoras Matilde Virginia Ricardi Scaramucci e Ana Cecília Cossi Bizon. Esse livro traz um panorama atual sobre as formações iniciais de PLE e ações de ensino e de formação continuada em cinco universidades federais do Brasil (UFRGS, UFRJ, UFPR, UFMG, UFA).

Neste tópico, trago recortes dos propósitos de formação inicial apresentados por cada curso de licenciatura para se ter uma breve noção sobre como as formações nesta área de ensino têm se desenvolvido e quais perspectivas e saberes docentes são projetadas e desejadas na formação do profissional de ensino de PLE.

O artigo que traz informações sobre a licenciatura de **“Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL)”** da Universidade de Brasília foi escrito por Marcia Niederauer, Ana Adelina Lopo Ramos, Flávia Maia-Pires e Verônica Vinecký. De acordo com as autoras, a licenciatura da UnB, idealizada pelas professoras Enilde Jesus Faulstich e Daniele Marcelle Grannier, foi implementada em 1998. O curso foi criado para atender a uma demanda do Distrito Federal (DF) e seu entorno e para difundir o português do Brasil como uma língua de comunicação internacional (NIEDERAUER; RAMOS; MAIA-PIRES; VINECKÝ, 2020).

Segundo as autoras, no Distrito Federal, há mais de 120 embaixadas e diversos organismos internacionais. Dessa forma, há um público que necessita e se interessa pela aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. Além disso, a UnB, por conceder matrículas de cortesia a alunos oriundos de outros países que têm acordo de reciprocidade com o Brasil e por consolidar políticas de ingressos a povos indígenas, teve uma demanda pelo ensino de PLE/LE. Assim, no intuito de atender de maneira profissional a essa demanda interna

¹⁷ Para maior aprofundamento dos objetivos de cada licenciatura, sugiro a leitura do livro mencionado que está disponível em < <https://loja.letraria.net/produto/formacao-inicial-e-continuada/>> Acesso em: 07.abr.2022.



e externa que chegava à universidade foi criada ao final da década de 1980 disciplinas específicas para o ensino de português como segunda língua (L2).

Niederauer, Ramos, Maia-Pires e Vinecký (2020) apresentam que com o aumento da demanda, as professoras Grannier e Faulstich, idealizadoras do curso, compreendiam que o ensino de PLE requeria competências diferentes das de professores de português como língua materna (GRANNIER, 2018, apud NIEDERAUER; RAMOS; MAIA-PIRES; VINECKÝ, 2020) e, por isso, seria necessário investir na formação de um profissional que estivesse apto a planejar políticas e ações para o ensino de português como L2 (FAULSTICH, 2018 apud NIEDERAUER; RAMOS; MAIA-PIRES; VINECKÝ, 2020).

Assim, a criação da licenciatura específica em **“Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL)”** na UnB objetivou:

[...] preencher uma lacuna na estrutura curricular das licenciaturas em português e formar profissionais preparados para atuar nas políticas de internacionalização da língua portuguesa, especificamente do português do Brasil, e também nas políticas linguísticas, direcionadas à inclusão de minorias linguísticas, como por exemplo, surdos, índios, estrangeiros e outras falantes cuja primeira língua não fosse o português. (NIEDERAUER, RAMOS, MAIA-PIRES E VINECKÝ, 2020, p. 22)

Tendo em vista os objetivos propostos para a licenciatura, Niederauer, Ramos, Maia-pires e Vinecký (2020, p. 26) apresentam que o currículo em PBSL foi estruturado para promover a formação de profissionais que sejam capazes de trabalhar em diferentes contextos de ensino de português como segunda língua de modo a compreender, analisar e tomar decisões didático-pedagógicas sobre questões inerentes ao contexto de línguas, literatura brasileira, aspectos socioculturais e políticas linguísticas.

Para desenvolver, ampliar e fortalecer a formação da licenciatura do PBSL, as autoras comentaram ainda que diversas ações e projetos são realizados a fim de que os estudantes tenham a oportunidade de experienciar atuações de ensino e pesquisa em diversos e distintos contextos de ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira, como Língua Segunda, como Língua de Acolhimento, dentre outras modalidades.

Em relação a licenciatura de **“Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua”** da Universidade Federal da Bahia (UFBA) essa é apresentada pela professora Edleise Mendes no artigo **“A licenciatura em PLE/L2 na Universidade Federal da Bahia: formando professores para a diversidade”**. Mendes (2020) destaca no próprio título do artigo que a formação desenvolvida na licenciatura é voltada para a diversidade. Para a autora uma formação ancorada na diversidade significa:



Uma formação voltada para diversidade, tal como, a defendo aqui, e como temos tentado desenvolver na Licenciatura em Português Língua Estrangeira/Segunda Língua na UFBA, deve expor os professores a conteúdos e práticas que os façam compreender o papel do português no mundo contemporâneo, ao mesmo tempo em que enfocam os seus papéis como agentes críticos e transformadores da realidade que os cerca. (MENDES, 2020, p. 45).

Mendes (2020) destaca que o reconhecimento de que vivemos em uma sociedade plural, multilíngue e multicultural tem refletido no modo como pesquisamos, ensinamos, aprendemos e formamos. Assim, desenvolver formações docentes fundadas na diversidade é imprescindível para atender as novas situações e demandas que surgem no campo da educação linguística.

Outro ponto sublinhado por Mendes (2020, p. 46) é que a formação desenvolvida no curso propõe direcionar um olhar para o português, como uma língua pluricêntrica sendo expressão de diversas comunidades espalhadas pelo mundo e língua oficial de nove países. Essa visão pluricêntrica do Português endossa a formação para a diversidade e para ações pedagógicas contextualizadas culturalmente.

A autora (2020) também ressalta a importância de fornecer aos sujeitos em formação docente amplo conhecimento e reflexão crítica sobre as concepções de língua e linguagem para que o professor tenha autonomia e compreensão sobre quais representações de língua e linguagem estarão na base de suas ações pedagógicas.

Além do enfoque e das discussões sobre conhecimentos referentes às concepções de língua, metodologias de ensino e desenvolvimento dos processos de ensino de aprendizagem de línguas, Mendes (Ibidem) destaca que tem sido foco também o desenvolvimento de formações mais humanistas e cultural ampla que possibilite o professor a refletir sobre “os problemas de seu tempo e sobre como suas ações podem contribuir para uma educação linguística de qualidade, inclusiva e democrática” (MENDES, 2020, p. 51). Outro aspecto sublinhado pela autora em relação à formação de professores é que o curso busca imprimir o desenvolvimento de práticas de ensino e formação “culturalmente sensíveis aos sujeitos nelas envolvidos, o que caracteriza a perspectiva intercultural” (Ibidem, p. 52).

Levando em conta os aspectos mencionados sobre os objetivos dos processos formativos propostos para o curso, resumidamente, a formação em PLE/L2 da UFBA busca contemplar uma formação compromissada com os problemas dos nossos tempos, formando profissionais com conhecimentos teóricos, práticos e humanistas que consideram o ensino e a aprendizagem de português sob a perspectiva plurilíngue para trabalhar “em contextos multilíngues e complexos, marcados pela diversidade linguística e cultural” (MENDES, 2020, p. 51). Além



disso, a formação visa preparar o professor para atuar, antes de tudo, “como um agente de interculturalidade, bem como agente político de promoção e de projeção da língua portuguesa no mundo” (MENDES, 2020, p. 46).

A licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) “**Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras**” tem por objetivo formar profissionais tanto para o ensino de português, quanto de espanhol como línguas estrangeiras para atuarem, sobretudo, na América Latina e nas regiões de fronteira, tendo em vista que a Unila é uma universidade voltada para uma região fronteira trinacional (Argentina, Brasil e Paraguai) e para a integração da América Latina.

De acordo com Carvalho (2020), a formação de professores de PLE focaliza em uma educação e em um currículo envolvidos em um processo fundamentalmente político, tendo por tripé uma educação bilíngue, intercultural e interdisciplinar. O curso, segundo Carvalho (2020, p. 74), dá evidência “as questões de linguagem, mas também se coloca na tarefa de transformação social, interessada nas relações entre linguagem, classe social, gênero e etnia”. Dessa forma, por meio do curso, “espera-se que os estudantes sejam incentivados constantemente a refletirem sobre o papel da linguagem na construção do mundo social e das identidades, desnaturalizando e desestabilizando conceitos” (CARVALHAL, 2020, p. 67)

Na Unila, diferentemente de outras instituições federais, há processos seletivos realizados em outros países da América Latina para a entrada de discentes estrangeiros. Dessa maneira, há estudantes provenientes do Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai e diversos outros países da América do Sul, Central e Caribe.

O Projeto Pedagógico do Curso, segundo Carvalho (2020), prevê “formação de profissionais competentes e autônomos para atuação na área, docentes capazes de lidar de forma sistemática, reflexiva, crítica com temas e questões relativas a conhecimentos linguísticos, socioculturais e literários, com foco na América Latina” (p. 67).

O curso é constituído por três eixos fundamentais: Eixo Linguagens, Eixo Pedagógico e Eixo Interdisciplinar. Os eixos são compostos por componentes curriculares obrigatórios e optativos. Resumidamente, Carvalho (2020, p. 67) apresenta e organiza cada eixo da seguinte forma:

Eixo linguagens: [...] contempla componentes dos Estudos Literários e das Ciências da Linguagem e tem por objetivo despertar e consolidar no discente a sensibilidade estética e a consciência social.

Eixo Pedagógico: [...] leva o discente à reflexão teórica e à realização da prática docente considerando diferentes teorias pedagógicas e modalidades de prática.



Eixo Interdisciplinar: [...] visa habilitar os futuros docentes de Língua e Literatura a realizar projetos e atividades didáticas interdisciplinares que considerem aspectos culturais, sociais, econômicos, ambientais e políticas da América Latina.

Carvalho (2020) sublinha que na licenciatura a presença dos temas transversais, de natureza interdisciplinar, coloca em diálogo questões especialmente relevantes nas relações entre sociedade, indivíduos e meio ambiente, abordando transversalmente temas como: Imigração, diáspora e globalização; Sociedade, educação e direitos humanos; Identidade, alteridade, subjetividades; Colonialidades; Modernidade. Dessa maneira, a formação proposta pela licenciatura na Unila está ancorada numa formação crítica que objetiva preparar profissionais para atuarem com o ensino e aprendizagem de Português e Espanhol como línguas estrangeiras pela perspectiva do bilinguismo, da interculturalidade e da interdisciplinaridade em diversos contextos de ensino na América Latina.

Por último, a licenciatura de **“Letras-Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras”** da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ofertada como segunda habilitação, é apresentada no artigo **“O PLE na Unicamp: da implantação da área à formação de professores”** pelas professoras Matilde V.R. Scaramucci e Ana Cecília Cossi Bizon.

Como já foi mencionado, a Unicamp, de acordo com Scaramucci e Bizon (2020), se constitui como a universidade pioneira nas ações de desenvolvimento da área de ensino e formação de professores de PLE/L2. Disciplinas, projetos e ações voltadas a área de PLE/L2 existem desde a fundação da universidade em 1970. No entanto, a licenciatura específica para formação de professores começou a ser delineada em 2009 e foi implementada em 2017.

Scaramucci e Bizon (2020), fundamentando-se em Scaramucci (2012) e Calvacanti (2013), destacam a importância de termos professores e pesquisadores bem formados para a consolidação da área:

A consolidação do ensino de português como língua estrangeira e de sua área de pesquisa depende, assim de professores e pesquisadores bem formados, com acesso a postos oficializados de trabalho e a fomento à investigação científica, de forma a poderem atuar nos vários contextos que hoje se apresentam, refletindo e produzindo conhecimento sobre eles e com os indivíduos que neles se encontram. (SCARAMUCCI; BIZON, 2020, p. 80).

As professoras além de mencionarem a importância de uma adequada formação para a consolidação da área de PLE/L2, também apontam ser necessário que esses profissionais tenham acesso a postos oficializados de trabalho e investimentos a pesquisas para que assim



tenham condições de atuar em diversos contextos e criar conhecimentos e ações de maneira colaborativa com os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

As autoras (2020) apresentam o parecer de aprovação do curso e, por meio desse, podemos compreender que o surgimento da licenciatura está diretamente relacionado ao atendimento de demandas atuais ligadas aos processos de globalização e condições geopolíticas que têm instigado a necessidade de internacionalização das universidades; a promoção do multilinguismo no Brasil e no Exterior e o acolhimento linguístico adequado as populações de migrantes que chegam ao território brasileiro, sobretudo no Estado de São Paulo. Para atender a essas demandas, portanto, é preciso formar profissionais que tenham formação específica na área de PLE.

Scaramucci e Bizon (2020) explicam que a habilitação em PLE/L2, segundo consta no Projeto Curricular (2013, p. 02), tem por objetivo “formar profissionais reflexivos, com uma base sólida de conhecimentos e competências para atuar em contextos públicos e privados de ensino de português (língua, literatura e cultura) e de promoção e gestão de língua portuguesa tanto no Brasil como no Exterior.”

É ressaltado que a participação conjunta de três departamentos (Linguística Aplicada, Linguística e Teoria literária) para a implementação da habilitação é um diferencial do projeto curricular. Segundo as mesmas autoras (2020), essa ação coletiva dos departamentos vai ao encontro da necessidade e preocupação em oferecer uma formação pautada na interdisciplinaridade e no objetivo de preparar profissionais que sejam capazes de lidar com a complexidade do mundo atual, tendo “consciência de seu papel político de formador e educador linguístico e não apenas como de “instrutor” de línguas.” (PROJETO CURRICULAR, 2013 apud SCARAMUCCI; BIZON, 2020)

Scaramucci e Bizon (2020) resumidamente destacam que a formação de professores e pesquisadores pela habilitação tem sido fundamentada nas premissas de uma “educação linguística ampliada” (CAVALCANTI, 2013) que consiste em uma educação “inter-e-transdisciplinar, socialmente engajada, antropológicamente atendida, plural em seu foco” (CAVALCANTI, 2013, p. 226, apud SCARAMUCCI; BIZON, 2020, p. 107). Pela perspectiva das autoras, espera-se que os egressos da licenciatura possam atuar em diferentes contextos, assumindo-se também como agentes de outros gestos de política de línguas e de inserção de maneira a contribuir com a expansão e o fortalecimento da área de PLE.

Sobre as formações propostas pelas licenciaturas, Mendes (2020) aponta que as quatro licenciaturas, em linhas gerais, apresentam objetivos de formação inicial similares, porém, cada



uma é marcada por especificidades que estão ligadas à diversidade dos contextos políticos, culturais e educacionais em que os cursos se desenvolvem.

Além das quatro licenciaturas para a formação inicial de professores para atuarem em contexto de ensino de Português como Língua Estrangeira e suas especialidades, há também programas de universidades que têm possibilitado ações de ensino e formações de professores em PLE/L2. Essas ações e formações podem ser vistas por meio da oferta de disciplinas eletivas de ensino PLE/L2; em projetos de extensão; em pesquisas de graduação e pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*); na oferta de oficinas, palestras, grupos de estudos e cursos. São ações e formações que têm sido de extrema importância para atender, muitas vezes, a uma demanda social situada e para oportunizar comunidades de aprendizagens sobre a atuação no ensino de Português como Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua Adicional, Língua de Herança, Língua de Acolhimento e dentre outros ensinamentos que surgem conforme os novos contextos de aprendizagem.

Muitos profissionais e pesquisadores da área de PLE, como o meu caso, conseguiram e estão conseguindo desenvolver uma formação mais aprofundada na área por meio de participação em projetos de extensão, em projetos voluntários, em disciplinas sobre metodologias de ensino de PLE, na atuação de cursos de PLE e PLAc, na participação de grupos de pesquisa e no desenvolvimento de pesquisas na área. Esses trabalhos e essas formações têm contribuído muito para a visibilização da área de PLE e para o reconhecimento da necessidade de reformulação e criação de políticas linguísticas no Brasil.

Além disso, as formações propostas têm contribuído para suprir a carência de ter poucas universidades que oferecem a licenciatura em PLE e por possibilitar espaços imprescindíveis para trocas de aprendizagens, para a construção de conhecimentos de maneira interacional e colaborativa, para construir repertórios de saberes docentes, para desenvolver práticas pedagógicas e ações situadas e contextualizadas para refletir sobre diferentes formas de ensinar e aprender, para desenvolver pesquisas e estudos, para ter uma formação mais direcionada a atender às demandas advindas da sociedade e também da comunidade acadêmica, dentre tantos aspectos que essas formações possibilitam.

No livro **“Formação inicial e continuada de Professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil”** (2020), além de discorrer sobre as licenciaturas existentes de PLE, também são apresentadas cinco universidades públicas federais (UFRG; UFRJ; UFPR; UFMG; UFAM) que realizam ações de ensino e formação de professor em PLE/L2. Todavia, há outras universidades públicas (UFU; UNESP; UNIFESP; UFSCar; UFG; UEMS) e privadas (Instituto Singularidades) centros e institutos federais de educação (CEFET,



IFSP, IFMG, IFG) que estão desenvolvendo ações de ensino e formação de professores para contexto específico de ensino de Português como Língua Estrangeira, com destaque para a especialidade de ensino de Português como Língua de Acolhimento.

Pela leitura dos artigos do livro mencionado neste tópico, muitas ações desenvolvidas pelas instituições de educação no âmbito de Português como língua Estrangeira e suas modalidades são realizadas a fim de atender às demandas específicas de ensino e pesquisa da comunidade interna das instituições (estudantes e professores que não têm o português como língua materna, projetos de internacionalização das universidades) e da comunidade externa (cursos de português para estudantes migrantes).

Além das ações realizadas pelas instituições de educação voltadas à área de Português como Língua Estrangeira, ações no âmbito específico de ensino de Português para migrantes vêm sendo desenvolvidas por Organizações Não-Governamentais (ONGs), associações e pastorais (LOPEZ, 2018) a fim de auxiliá-los na aprendizagem da língua majoritariamente falada no Brasil.

A sociedade civil tem se mobilizado para desenvolver ações voltadas para o ensino de Português no contexto migratório em consequência da escassez de políticas linguísticas criadas pelo Estado brasileiro para garantir como um direito o ensino e a aprendizagem da língua oficial do país aos migrantes que chegam e queiram aprender¹⁸.

Especificamente no Estado de São Paulo, de acordo com o mapeamento¹⁹ feito pela prefeitura paulistana em 2020, são 30 instituições organizadas pela sociedade civil que ofertam essa modalidade de ensino. Essas ofertas, em sua maioria, são organizadas e geridas por pessoas voluntárias que se solidarizam com a causa e se disponibilizam para ajudar. Reconheço a importância que têm tido essas ações desenvolvidas pela sociedade civil no contexto de migração. No entanto, como já discutido por Lopez (2018) e por outras pesquisadoras, é preciso refletir sobre o fato de que muitas das ações voltadas para o ensino de Português nesse contexto são realizadas por voluntários que não são docentes profissionais de línguas e isso pode implicar consequências ao contexto de ensino e aprendizagem da língua, tanto para os voluntários que se veem em uma situação em que não sabem como agir, pois não possuem a formação adequada para acessar os conhecimentos e os saberes docentes pertinentes para a elaboração e

¹⁸ Para melhor conhecer e refletir sobre a necessidade urgente de desenvolvimento de políticas linguísticas no Brasil para o ensino de Português em contexto migratório, sugiro a leitura da tese de Helena Camargo (2019). A tese pode ser consultada no site < <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1092905> > Acesso em: 12.mar.2023.

¹⁹ Pode ser consultado neste endereço:<

[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/3%20Edicao%20Mapeamento%20de%20Cursos%20de%20Portugues%20para%20Imigrantes_compressed%20\(3\).pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/3%20Edicao%20Mapeamento%20de%20Cursos%20de%20Portugues%20para%20Imigrantes_compressed%20(3).pdf) > Acesso em 10.maio.2022.



desenvolvimento de práticas pedagógicas ao contexto de ensino, quanto para os estudantes que recebem a ação voluntária com muita gratidão, mas que, muitas vezes, não atendem às motivações de aprendizagem e às especificidades que cada contexto de ensino pode apresentar.

Além disso, como ressalta Lopez (2018, p. 171), o trabalho voluntário e assistencialista realizado nessa área de ensino, mesmo sem essa intenção, acaba contribuindo para que o trabalho de ensino de língua em contexto de migração seja visto “como uma área de atuação de caridade e não como um campo de trabalho profissional consistente”, e com essa ideia de ser um trabalho filantrópico, realizado por qualquer pessoa que solidarize com a causa, retira do “Estado brasileiro a sua responsabilidade de promover políticas, dentre elas, políticas linguísticas de ensino da língua portuguesa para os migrantes de crise”²⁰.

Tendo em vista esse paradigma de senso comum (LOPEZ, 2018) em considerar a área de atuação de ensino de Português a migrantes como uma área de caridade, é que esta pesquisa se torna relevante para afirmar como é imprescindível ter uma formação na área de ensino e aprendizagem de Português como língua Estrangeira/Segunda Língua e mais outras formações continuadas que possibilitem o desenvolvimento de repertórios de saberes docentes específicos para a atuação no ensino de Português em contexto migratório, ensino o qual tem sido comumente conduzido pela especialidade denominada de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

1.4. ESPECIALIDADE DE ENSINO: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Resumidamente, a nomenclatura “Língua de Acolhimento”, conforme as informações retiradas das produções acadêmicas portuguesas de Marta Alexandra Calado Santos da Silva Cabete (2010) e de Maria José dos Reis Grosso (2010), aparece em contexto luso a partir de 1990, quando esse país recebe, numa primeira fase, movimentos migratórios essencialmente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e, numa segunda fase, migrações do Leste Europeu com destaque para a Ucrânia. Para propiciar o acolhimento e inserção dessas pessoas ao contexto de Portugal, o Estado português, por meio do Ministério do Trabalho - Secretaria de Estado do Emprego e Formação, cria o “**Programa Portugal Acolhe**” em 2001.

²⁰ Para quem deseja refletir um pouco mais sobre essa questão, indico a leitura do artigo de Lopez (2018). Artigo disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6680> >. Acesso em: 12.mar.2023.



Segundo Cabete (2010), a partir desse programa, o ensino de Português para comunidades migrantes passa a ser regulamentado como uma política linguística. Antes disso, o ensino de Português a migrantes era promovido por instituições religiosas, ONGs, organizações de migrantes, entre outros, com professores em regime de voluntariado.

O Programa “**Portugal Acolhe**”, conforme Cabete (2010, p.56), teria como fim:

facultar junto a 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 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.

Segundo a autora, o programa era cofinanciado pelo Fundo Social Europeu e assim pôde oferecer formação gratuita e direito a subsídio de transporte e de alimentação para os estudantes. Cabete (2010) descreve que a composição do Programa consistia em oferecer dois componentes: um Guia de Acolhimento dos imigrantes e uma formação. O Guia de Acolhimento apresentava informações do cotidiano, trazendo modelo de contrato, contatos úteis e expressões de uso frequente, sendo disponibilizado em cinco línguas. A formação era ofertada em dois módulos distintos: “Cidadania” e “Português Básico para Estrangeiros” (CABETE, 2010, p. 56-57). O módulo “Cidadania” trazia conhecimentos sobre o funcionamento da sociedade portuguesa, a sua cultura, os sistemas políticos, os direitos e deveres como atores sociais. O módulo “Português Básico para Estrangeiros” era dividido em 3 níveis: iniciação, consolidação e aprofundamento, com uma carga horária de 50 horas a cada nível.

Em relação aos formadores participantes desse Programa, Cabete (2010, p. 57) apresenta que “os formadores requisitados eram, normalmente, professores de português e tinham ainda acesso a uma formação anual fornecida pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional”.

Em 2017, as ações do “Portugal Acolhe” se ampliaram a fim de atender a algumas necessidades apresentadas tais como: atender a um maior número de participantes, tornar mais rentável o investimento; alcançar uma maior diversidade de contextos e de promotores; e desenvolver uma formação em língua portuguesa para fins específicos, assim como a produção e divulgação de materiais para apoio em contexto multilíngue (CABETE, 2010, p. 58).



Cabete (Ibidem) relata que é nesse contexto de ampliações das ações do “Portugal Acolhe” que surgem os cursos de Português para Falantes (adultos) de Outras Línguas por meio da Portaria n.º 1262/2009 de 15 de outubro, gerando o **Programa “Português para Todos – PPT.”** Esse programa foi resultado da iniciativa conjunta da Presidência do Conselho de Ministros, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação. O Programa “Português para Todos” integra as ações de formação em língua portuguesa, promovida pela Rede de Escolas do Ministério da Educação e pelos Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Em 2008, os institutos mencionados assumem a designação “Portugal Acolhe - Português para Todos”, desenvolvendo ações que contemplam a formação em Língua Portuguesa com o componente de formação em Cidadania²¹.

Com uma política linguística sobre o ensino de Português para comunidades migrantes em Portugal, pesquisas e discussões nesse campo de ensino são realizadas. Em 2003, a professora Maria Helena Ançã publicou os primeiros textos que trazem a discussão sobre o ensino de Português pela perspectiva da Língua Acolhimento: **“Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações”** (2003) e **“Língua portuguesa e imigração entre língua de acolhimento e língua de afastamento”** (2004). Em seguida, em 2010, a professora portuguesa Maria José dos Reis Grosso publicou na revista brasileira “Horizontes de Linguística Aplicada”, volume 9, o texto **“Língua de acolhimento, língua de integração”**, no qual tece conceitos sobre a modalidade de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Esse texto é comumente referenciado quando se menciona PLAc.

Logo após a publicação do artigo da professora Grosso (2010) em revista brasileira, a professora Rosane de Sá Amado se dedicou aos estudos e pesquisas sobre o ensino de Português para contexto de migração e refúgio e publicou dois artigos na revista **“Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE)”** que tratam dessa temática. O primeiro artigo **“Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados”** (2011) não abordava a discussão sobre o termo Português como Língua de Acolhimento; já o segundo artigo publicado em 2013 trouxe em seu título a modalidade de ensino de PLAc: **“O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados”**. Conforme é apresentado em algumas pesquisas (SÃO BERNARDO, 2016; LOPEZ, 2016,

²¹ Para conhecer de maneira mais detalhada o surgimento e as ações do Programa “Portugal Acolhe”, sugiro a leitura da dissertação de Cabete (2010). Dissertação pode ser acessada neste link: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf> Acesso em: 18. maio.2022.



SENE, 2017; ANUNCIACÃO, 2017; CRUZ, 2017; BOTTURA, 2019; COSTA, 2022, dentre outras) é a partir do texto da professora Amado (2013) que o termo PLAc começa a circular no Brasil.

Foi em 2016 que as professoras Lúcia Maria de Assunção Barbosa e Mirelle Amaral de São Bernardo, por meio das pesquisas realizadas em dois projetos²² de ensino de PLAc, dos quais fiz parte durante o período de 2014 a 2017 como professora e pesquisadora, ampliaram o conceito de Língua de Acolhimento, o qual norteou as ações desenvolvidas nos projetos e muitas outras pesquisas que envolvem o ensino de PLAc.

Cabe mencionar, conforme ressalta a professora Bottura (2019), que a ampliação proposta por Barbosa e São Bernardo (2016) sobre o conceito de PLAc não se apresenta como uma “mera transposição do conceito português sem considerar as constituições políticas e histórias distintas de ambas as sociedade-brasileira e portuguesa” (BOTTURA, 2019, p. 28). Bottura (2019) relembra que, à época, Barbosa e São Bernardo e todas as pesquisadoras envolvidas nos projetos se dedicaram a investigar outros contextos de ensino de Língua de Acolhimento, tal como no contexto Espanhol, com *lengua de acogida*, e no contexto Francês, com a *langue d'accueil*.

O objetivo dessas pesquisas era investigar e compreender como se desenvolviam o ensino por meio da língua de acolhimento nesses outros países para que pudéssemos refletir e investigar os processos de ensino de Português como Língua de Acolhimento no contexto brasileiro e por meio desses desenvolver, ampliar e conceituar novas perspectivas sobre o PLAc mais coerentes ao contexto brasileiro. Essa ampliação do conceito de PLAc foi publicada na tese da professora São Bernardo (2016)²³, da qual fiz parte como uma das professoras analisadas e, em seguida, publicada no Dicionário Crítico das Migrações Internacionais (CAVALCANTI, 2017) como um verbete intitulado “Língua de Acolhimento”. Cabe destacar que a tese de São Bernardo foi a primeira a levar em seu título o termo PLAc: **“Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil”**. O trabalho de São Bernardo contribuiu para incitar reflexões sobre o conceito de língua de acolhimento assim como sobre as práticas docentes nessa modalidade de ensino.

²²Os projetos mencionados são: “PROACOLHER: português como língua de acolhimento em contexto de imigração e refúgio” (2014-2016), que contou com o auxílio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e “Português como língua de acolhimento em contexto de imigração e refúgio: proposta de inserção linguístico-laboral no Distrito Federal” (2016-2017), financiado pela Fundação de Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF).

²³ Tese disponível em < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126?show=full> > Acesso em: 13.mar.2022.



A fim de apresentar uma breve noção sobre o quantitativo de pesquisas acadêmicas publicadas sobre PLAc no Brasil, de 2013 a 2022, realizei uma pesquisa nas recentes teses, como da pesquisadora Lopez (2022)²⁴ e do pesquisador Costa (2022)²⁵ nas quais é apresentado um panorama de publicações nessa modalidade. Para complementar essas pesquisas realizei uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na plataforma do Google e do Google Acadêmico, com as seguintes palavras-chave: “Português como Língua de Acolhimento”; “Português para migrantes e refugiados”; e “Língua de acolhimento”. Com esses dados, a fim de elaborar uma organização, criei o documento nomeado de **“Compilação das produções acadêmicas em PLAc”** ([Apêndice H](#)), atualizado em 14 de março de 2023, e que apresenta essas pesquisas.

Dessa compilação de pesquisas acadêmicas, temos os seguintes resultados: de 2013 a 2022 foram publicados 71 trabalhos acadêmicos sendo 21 teses, 41 dissertações e 9 monografias. Além dessas pesquisas, há também publicações de artigos, capítulos de livros, coletâneas e livros didáticos. Pelos dados de Costa (2022), no período de 2013 a 2022, foram publicados 77 artigos/capítulos de livros; 5 livros-coletâneas com textos sobre PLAc; e 9 materiais didáticos.

Essa produção em torno da especialidade de PLAc evidencia como esse ensino tem suscitado interesses e inquietações em muitos pesquisadores para investigar e analisar os contextos de ensino que envolvem tal modalidade. Além disso, esse quantitativo de pesquisas endossa a alta demanda de ensino de PLAc no país devido ao aumento do fluxo migratório.

Além das publicações e pesquisas, é importante mencionar que a especialidade de PLAc tem sido tema de diversos congressos, simpósios, encontros, oficinas, eventos, como o **Encontro Nacional de Português Língua de Acolhimento (ENPLAc)** criado e organizado pela professora Barbosa e sua equipe. O primeiro ENPLAc, no qual participei da organização e do evento, aconteceu em junho de 2017 na Universidade de Brasília. Foi nesse encontro em que pude pela primeira vez compartilhar os resultados da minha pesquisa de mestrado e conhecer outros pesquisadores que trabalhavam com a temática em questão. O segundo ENPLAc²⁶ ocorreu em junho de 2018 na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sob a coordenação do Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva.

²⁴ Tese disponível em <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/44521>> Acesso em: 13.mar.2022.

²⁵ Tese disponível em <[file:///C:/Users/L%C3%ADgia/Downloads/COSTA_Eric_TESE_Final%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/L%C3%ADgia/Downloads/COSTA_Eric_TESE_Final%20(2).pdf)> Acesso em: 13.mar.2022.

²⁶ Para consultar informações sobre esse Encontro, acesse < <https://plataforma9.com/congressos/ii-enplac-encontro-nacional-de-portugues-lingua-de-acolhimento.htm>> Acesso em: 23.mar.2023.



O ENPLAc ainda não teve uma nova oferta, no entanto, como mencionei, muitos eventos, congressos têm aberto espaços para discussões sobre a especialidade do PLAc, tais como o **Congresso Internacional de Português Língua Não Materna (CIPLiNM)**²⁷ da Faculdade de Ciências e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – campus de Araraquara, organizado sob coordenação das professoras Nildicéia Aparecida Rocha e Rosângela Sanches Silveira Gileno. O CIPLiNM ocorreu em três momentos (2019, 2020 e 2021), e desses três momentos pude participar da organização e das discussões sobre ensino de PLAc. Cito também o Simpósio organizado pela **Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE)**, que aconteceu em 2021, e se dedicou ao tema de PLAc²⁸, apresentando diversas discussões, minicursos voltados à especialidade de PLAc. Tantos outros eventos e até mesmo formações específicas que foram realizadas de maneira on-line no período recente de 2020 a 2022.²⁹

Destaco, porém, que não é meu objetivo analisar as ações realizadas no âmbito de PLAc, mas mostrar o crescente interesse sobre a temática e como isso pode fornecer aos professores referências para compreender e refletir um pouco mais sobre as atividades docentes nessa especialidade de ensino.

Até o momento, tive por objetivo apresentar uma breve contextualização do surgimento do termo “Português como Língua de Acolhimento” e como essa especialidade de ensino tem tido no Brasil um crescimento de publicações de pesquisas e trabalhos³⁰. Apresento a seguir um panorama sobre o contexto de migração no Brasil, pois é fundamental conhecer o contexto no qual a especialidade de ensino do PLAc está presente.

²⁷Para conferir as apresentações do congresso, acesse <<https://ciplinm.wordpress.com/>> Acesso em: 23.mar.2023.

²⁸ Para conferir as apresentações do Simpósio, consulte <<https://assiple.org/simposio-siple-2021-online/>> Acesso em: 23.mar.2023.

²⁹ Das formações que aconteceram e que pude participar cito: “Minicurso PLAc: Como adaptar suas aulas presenciais para plataformas digitais”, realizado pela organização Círculos de Hospitalidade, entre abril e junho de 2020, com carga horária de 10 horas; “I Curso de Formação para Professores/as que atuam em contexto de migração e/ou refúgio”, organizado pelo Instituto Educação Sem Fronteiras, entre Março a Abril de 2021, com carga horária de 30h; e as oficinas de formação em PLAc ofertadas pelo projeto do curso “Caminhão” que são descritas nesta tese.

³⁰ Para quem deseja aprofundar-se nesta temática do surgimento do termo “Português como Língua de Acolhimento”, sugiro a leitura da tese de Lopez (2022). Tese disponível em <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/44521>> Acesso em: 23.mar.2023.



1.4.1. Contexto de migração e refúgio no Brasil

A mobilidade humana é fenômeno social antigo inscrito na história da humanidade e que tem sido acentuado cada vez mais com o mundo globalizado, trazendo aspectos sociais, culturais, linguísticos, econômicos e jurídicos complexos e que necessitam estar em pauta nas agendas dos países para que discussões e ações sejam desenvolvidas a fim de promover estratégias adequadas frente à migração humana.

O Brasil está inserido no contexto migratório, tanto com país de emigrantes (brasileiros que saem do país) quanto como um país de imigrantes (estrangeiros que chegam ao Brasil). Conforme levantamento realizado, em 2020, pelo Ministério das Relações Exteriores sobre comunidades brasileiras residentes no exterior, há 4,2 milhões de brasileiros (as) que estão residindo em outros países. No que se refere ao número de imigrantes, estima-se que estavam residindo no Brasil, entre 2011 e 2020, aproximadamente, 1,3 milhão de indivíduos, liderados por venezuelanos e haitianos (CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. Relatório Anual 2021 - 2011-2020)³¹.

Cabe ressaltar que o uso do termo “imigrante” citado anteriormente abrange um sentido amplo para se referir às pessoas de outra nacionalidade que migraram para o Brasil, essas pessoas são nomeadas de imigrantes porque saem de seus países, no entanto, quando estão em território brasileiro, podem receber status migratório e vistos diferenciados a depender das razões pelas quais deixaram seu país de origem e migraram para o Brasil.

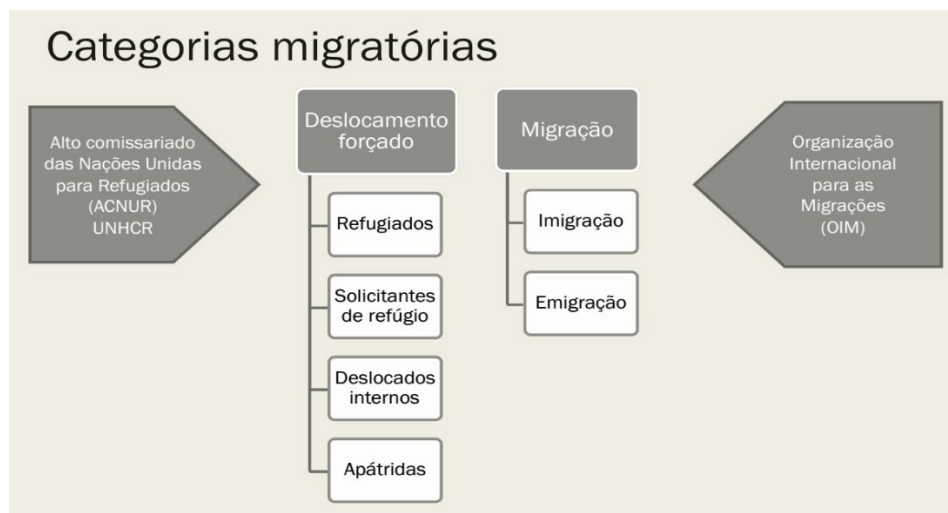
De acordo com Svetlana Ruseishvili³², coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello da UFSCar, há duas categorias migratórias sendo utilizadas pela Agência da ONU (Acnur) e pela Organização Internacional para as migrações (OIM) que se dividem em “Deslocamento Forçado e Migração”. A seguir apresento a figura que ilustra essa divisão:

³¹ Relatório disponível em : < [Relatórios Anuais - Portal de Imigração Laboral \(mj.gov.br\)](https://relatorios.anuais.mj.gov.br/)>. Acesso em: 15.mar.2022.

³² Comunicação oral intitulada “Migração e deslocamento forçado: conceito, atores e desafios”, realizada no dia 15.jul.2020, na modalidade remota, no projeto de extensão “**Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados**”.



Figura 1 - Categorias migratórias



Fonte: Svetlana Ruseishvili (2020)

Como podemos observar, no âmbito do deslocamento forçado estão inseridos: refugiado, solicitante de refúgio, deslocado interno e apátrida. Os motivos pelos quais uma pessoa é obrigada a deixar sua casa e/ou seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outra cidade ou país pode ser devido a diversos motivos, tais como: perseguições, conflitos armados, guerras, violência generalizada, violação dos direitos humanos, mudanças climáticas, desastres naturais, dentre outros.

Cabe destacar que, em 1997, o Brasil promulgou a Lei Federal 9.474 que assegura o reconhecimento de pessoas refugiadas:

Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

- I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
- II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
- III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.³³

Essa lei autoriza o acolhimento de pessoas que, por diversas razões mencionadas no inciso I, II e III, precisaram deixar seu país e necessitam ter a proteção do Brasil, solicitando refúgio. A solicitação somente poderá ser feita em solo brasileiro e a deliberação sobre as solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil é de responsabilidade do

³³ BRASIL. Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm >. Acesso em: 15.mar.2022.



Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), órgão colegiado, vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, composto por representantes governamentais e não-governamentais.

Atualmente, a solicitação de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil pode ser feita, sem nenhum custo, por meio do sistema on-line do “SisConare”³⁴. Esse sistema permite que o solicitante registre suas informações, receba notificações, acompanhe o andamento do seu processo e mantenha os seus dados de contato atualizados, ou, então, poderá fazer a solicitação em algum posto da Polícia Federal.

Após o pedido de solicitação presencial ou on-line, o imigrante tem o direito de obter o Protocolo de Refúgio, cujo documento é provisório, válido por um ano e renovável pelo mesmo período, bem como Carteira de Trabalho e Previdência Social e o CPF³⁵. Com esses documentos a pessoa já pode trabalhar regularmente no Brasil.

Enquanto aguarda o processo de deliberação pelo Conare, o solicitante de refúgio tem os mesmos direitos básicos que qualquer brasileiro, sendo esses: o acesso aos serviços públicos de saúde, educação, assistência social e judiciária e defensoria pública. Além disso, são direitos dos solicitantes de refúgio e refugiados reconhecidos viverem livremente - livre escolha de culto religioso e expressão sexual, livre trânsito por todo o território nacional e liberdade de pensamento. Uma vez tendo a condição de refugiado reconhecida pelo Conare, o/a refugiado(a) terá documento próprio; poderá receber o passaporte brasileiro, caso não possua do seu país de origem; terá mais facilidade para revalidar seus diplomas e poderá pedir reunificação familiar.³⁶

Dessa forma, o termo “refugiado” se refere ao status migratório de quem já foi reconhecido pelo Comitê Nacional para os Refugiados (Conare). Já o termo “solicitante de refúgio” refere-se ao status de quem está aguardando para que o reconhecimento seja deliberado ou não pelo Conare. O termo deslocado interno se refere a pessoa deslocada em seu próprio país, pelos mesmos motivos de um refugiado, mas que não atravessaram uma fronteira internacional para buscar proteção (ACNUR/ UNHCR 2001-2022)³⁷. Apátrida é a pessoa que não tem sua nacionalidade reconhecida por nenhum país devido a várias razões como

³⁴ Acesso disponível em <<https://sisconare.mj.gov.br/>>. Acesso em: 16.mar.2022

³⁵ Informações disponíveis em <<https://help.unhcr.org/brazil/direitos-e-deveres/direitos-pessoas-refugiadas-e-solicitantes/>> Acesso em: 16.mar.2022

³⁶ Informações disponíveis em <<https://www.youtube.com/watch?v=5LO5gN7V8Zw>> Acesso em 16.mar.2022.

³⁷ Informação disponível em <<https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/deslocados-internos/>> Acesso em: 16.mar.2022.



discriminação contra minorias, falha em reconhecer os residentes do país como cidadãos, conflitos de leis entre países (ACNUR/ UNHCR 2001-2022) ³⁸.

No que concerne a categoria “Migração” nesta está incluída a imigração e a emigração. Imigração se direciona ao processo de entrada de pessoa nacional de outro país que transita ou reside e se estabelece transitória, temporária ou definitivamente. Emigração se refere ao processo de saída temporária ou definitivamente de uma pessoa nacional para um outro país.

É importante discorrer sobre a divisão de categorias apresentadas por órgãos como o Acnur e OIM estar relacionada às especificidades que cada categoria representa no processo legal de direitos e proteção. De acordo com Adrian Edwards (2022), em texto publicado no site da Agência da ONU para Refugiados ³⁹, fazer essas distinções é importante para os governos, pois cada categoria migratória tem legislações e procedimentos específicos que refletem diretamente nas responsabilidades que o país tem com o migrante e com o deslocado forçado. Adrian Edwards (2022) alerta que misturar as categorias “desvia a atenção das salvaguardas legais específicas e pode prejudicar o apoio público aos refugiados e à instituição do refúgio, num momento em que mais refugiados necessitam desta proteção.”

Uma das diferenças que mais impactam a necessidade de assumir a distinção entre os termos está ligada à questão da proteção dada a cada grupo, inclusive à liberdade de movimentação fora do país. Por exemplo, no Brasil, a pessoa migrante pode viver no país, ter todos os direitos básicos garantidos tão qual a um brasileiro. No entanto, ela estará sob proteção do governo do país de origem e pode sair do Brasil quando quiser. Já a pessoa que está em condição de refúgio está sob a proteção do direito internacional, do país que o acolheu e de órgãos como Agência da ONU para Refugiados (ACNUR). A pessoa em condição de refúgio não pode sair do país onde está sendo acolhida, sem autorização do Comitê Nacional para os Refugiados (Conare).

Feitas as considerações sobre as categorias migratórias, retomo a questão sobre o Brasil se constituir como um país de migração (imigrante e emigrante) e de deslocados forçados (refugiado, solicitação de refúgio, deslocado interno e apátrida), demarcando que está diretamente ligado ao fato de o Brasil fazer parte de diversos acordos internacionais de Direitos Humanos e da Convenção das Nações Unidas de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados e do

³⁸ Informação disponível em < <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/apatridas/> > Acesso em: 16. mar.2022.

³⁹ EDWARDS Adrian. Refugiado ou Migrante? O ACNUR incentiva a usar o termo correto. Genebra. **Site do ACNUR**. Texto publicado originalmente em 01 de outubro de 2015 e atualizado em 25 de fevereiro de 2022. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>> Acesso em: 03.mar.2022.



Protocolo de 1967. Além disso, o Brasil tem a Lei Federal 9.474 que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e a Lei de Migração n. 13.445/2017 que dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante, ressaltando nesta lei na Seção II- “Dos Princípios e das Garantias”, inciso III a “não criminalização da migração”; e no inciso VI a “acolhida humanitária”.

O Brasil, por ser considerado um país de acolhida, devido ao seu posicionamento em termos de leis e acordos, teve um aumento do fluxo migratório nas últimas décadas, sobretudo após a crise da Venezuela, país vizinho. Segundo o relatório “**Global Trends Forced Displacement**” (2022), divulgado pela Agência da ONU para refugiados ou Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR/UNHCR), existem cerca de 108,4 milhões de pessoas, ao redor do mundo, que em virtude de perseguições, conflitos, violência, guerras, desastres naturais e violações dos direitos humanos, foram obrigadas a deixar suas casas ou seus países. Essas pessoas são reconhecidas como parte dos deslocados forçados - categoria que engloba, de acordo com ACNUR/UNHCR (2020), refugiados⁴⁰ (35,3 milhões), requerentes de asilo (5,4 milhões), deslocados internos (62,5 milhões) e pessoas que precisam de proteção internacional (5,2 milhões).

No Brasil, segundo os dados da 8ª edição do relatório “**Refúgio em Números**”, divulgados pelo Observatório das Migrações Internacionais e pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública/Departamento das Migrações (2023), entre 2011 e 2022, foram 348.067 imigrantes que solicitaram refúgio no país, sendo 50.355 mil somente no ano de 2022. O relatório destaca sobre a diversidade de países de origem dos solicitantes de refúgio em 2022. Nesse ano, o Brasil recebeu solicitações de pessoas provenientes de 139 países, sendo as principais nacionalidades solicitantes: venezuelana (67,0%), cubana (10,9%) e angolana (6,8%).

No que se refere aos dados sobre o reconhecimento da condição de refúgio pelo Conare, até o final de 2022, no Brasil, foram 65.840 pessoas refugiadas reconhecidas. De acordo com o relatório, no período 2011-2022, os principais países de nacionalidade ou residência habitual das pessoas reconhecidas, são Venezuela (53.303), Síria (3.762), República Democrática do Congo (1.113) e Cuba (1.033).

⁴⁰ Conforme definição dada pela ACNUR pode ser considerado refugiado(a) pessoa que deixa o seu país de origem ou de residência habitual devido a fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos, e não possa ou não queira acolher-se da proteção de tal país.



No relatório é mencionado a importância da Região Norte do Brasil para a dinâmica atual do refúgio. De acordo com os dados do relatório, no ano de 2022, 57,8% das solicitações apreciadas pelo Conare foram registradas nas Unidades Federativas (UFs) que compõem a região Norte. É destacado o estado de Roraima que concentrou, em 2022, 41,6% das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado apreciadas pelo Conare. Por fazer fronteira terrestre com a Venezuela, esse estado tem sido a principal porta de entrada de venezuelanos que estão em deslocamento forçado.

Cabe mencionar que devido ao período de crise social, política e econômica pelo qual passa a Venezuela, uma parte significativa de sua população se deslocou para países vizinhos. De acordo com a plataforma R4V⁴¹, que traz dados referentes a refugiados e migrantes do país em questão, há 7.320.225 refugiados e migrantes venezuelanos no mundo, estando 6.136.402 na América Latina e no Caribe, sendo a Colômbia, o Peru, o Equador, o Chile e o Brasil os países de principais destinos. O Brasil está em quinto lugar entre os países que recebem refugiados e migrantes venezuelanos. Com o objetivo de oferecer um atendimento humanitário aos migrantes Venezuelanos que chegam ao Brasil, foi criada em 2018, pelo Governo Federal, a Operação Acolhida.

Segundo o site⁴² da Operação Acolhida, o programa tem se norteado a atender três objetivos: a) ordenamento da fronteira (identificação, documentação, fiscalização sanitária, imunização, regularização migratória); b) acolhimento (oferta de abrigo, alimentação, aulas de português e atenção à saúde); e c) interiorização (deslocamento voluntário de migrantes e refugiados venezuelanos de Roraima para outros estados brasileiros).

Os dados apresentados em 13 de agosto de 2023, no site da Operação Acolhida, demonstram que 109.815 mil pessoas de origem da Venezuela foram interiorizadas em cerca de 930 cidades. O objetivo da interiorização, segundo apresentado pela Operação Acolhida, é “oferecer oportunidades de inserção socioeconômica aos migrantes venezuelanos e diminuir a pressão sobre os serviços públicos do estado de Roraima” (Operação Acolhida, 2022). Além das operações executadas por esse programa, há outras ações de interiorização de migrantes venezuelanos que estão sendo realizadas com o apoio de instituições religiosas e/ou organizações não governamentais (ONGs)⁴³.

⁴¹ Disponível em: < <https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>> Acesso em: 18.ago.2023.

⁴² Disponível em: < <http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/painel-interiorizacao/>> Acesso em: 18. ago.2023.

⁴³ Como exemplo cito a Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias que auxiliou, em 2018 a 2019, famílias venezuelanas e membras da Igreja a se deslocarem de Roraima para Araraquara- SP, dando apoio financeiro, nos primeiros meses, para que pudessem se instalar na cidade.



Com esse maior fluxo de migração para as cidades brasileiras, ações e algumas poucas políticas públicas em esfera municipal para acolhimento aos migrantes têm sido desenvolvidas a fim de auxiliá-los no processo de inserção social, laboral e linguístico-cultural e na preservação dos direitos humanos dessas pessoas. Algumas das ações que conheço e que tem contribuído neste âmbito de acolhimento são: orientação jurídica, atendimento socioassistenciais, acolhida humanitária e solidária, auxílio com a inserção social e laboral, assistência para a proteção dos direitos das pessoas que migram para o Brasil, disponibilização de informações e cartilhas sobre direitos dos migrantes e refugiados em diversas línguas, auxílio com a revalidação de diplomas e tradução de documentos, oferta de aulas de língua portuguesa, dentre outras operações que estão sendo desenvolvidas.

Grande parte desses movimentos, ainda em caráter de voluntariado, é realizado pela sociedade civil, por instituições religiosas e filantrópicas, por instituições não governamentais (ONGs), por instituto de educação e por universidades públicas, contando, às vezes, com o apoio da Agência da ONU para Refugiados, com Organização Internacional para as Migrações e com governos locais. Alguns estados e municípios, como o Estado de São Paulo, estão desenvolvendo políticas públicas para ações de acolhimento às pessoas em deslocamento forçado. No entanto, ainda é preciso de mais empenho do Governo Federal e das instâncias públicas para construir políticas nacionais que contemplem as diversas ações de acolhimento para diminuir os obstáculos ao acesso aos serviços públicos e direitos no Brasil por parte dos migrantes e possibilitar adequadamente a essa população uma inserção social, laboral, cultural e linguística.

Em relação aos obstáculos enfrentados pelos migrantes o “**Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)**” que se consolida como fundação pública federal vinculada ao Ministério da Economia, publicou em 2015 dados da investigação realizada acerca dos obstáculos ao acesso aos serviços públicos e direitos no Brasil por parte dos migrantes (deslocados ambientais, imigrantes econômicos, imigrantes provenientes de fluxos migratórios mistos, imigrantes por questões humanitárias, refugiados e solicitantes de refúgio) e apátridas, com o objetivo de subsidiar, institucional, estrutural e normativamente, o aperfeiçoamento das políticas públicas direcionadas a esses grupos (IPEA, 2015, p. 19). Dentre os obstáculos apresentados para o acesso aos serviços públicos e aos direitos no Brasil, o idioma está sinalizado como uma barreira primária e primordial para o atendimento e a proteção aos migrantes.



Em 2017⁴⁴, realizei uma pesquisa com estudantes em deslocamento forçado oriundos de cinco diferentes países (Haiti, Gana, Egito, República Democrática do Congo e Zâmbia) e meus estudos também apontaram que a maior dificuldade ou mesmo o maior obstáculo que muitos relataram ter enfrentado ao chegarem ao Brasil estava diretamente ligado à barreira linguística. Dessa forma, construir e favorecer ações que diminuam a obstáculo linguístico para quem chega ao Brasil é imprescindível para assegurar os direitos humanos e o acesso aos serviços públicos, para fortalecer a autonomia na movimentação em práticas socioculturais (SENE, 2017) para promover agenciamentos (LOPEZ, 2016) e processos de reterritorializações não-precárias (LOPEZ, 2016; BIZON; CAMARGO, 2018; BULEGON; SOARES, 2019) e para possibilitar acolhimento digno.

Tendo em vista esse contexto de migração no Brasil, no tópico a seguir, tenho por objetivo apresentar como foram desenvolvidas as concepções teórico-práticas que foram pertinentes para a elaboração do material didático do curso on-line “**Caminhão**”, conseqüentemente gerando impactos na formação docente dos professores voluntários do projeto, que visou atender à demanda de aprendentes (migrantes venezuelanos) que se relacionam com o contexto de migração descrito acima.

1.4.2. Pressupostos teóricos e práticos: Português como Língua de Acolhimento no curso “Caminhão”

Dedico-me, neste tópico, a discorrer sobre os pressupostos teóricos e práticos de Português como Língua de Acolhimento que foram mediados na primeira oficina de formação desenvolvida no projeto de construção do “**Caminhão**”. Essa primeira oficina intitulada “**Ensino de português como língua de acolhimento na modalidade a distância**”, com carga horária de 30 horas, foi ofertada aos professores do projeto por meio de quatro encontros.⁴⁵

O primeiro encontro da oficina foi ministrado pela professora Svetlana Ruseishvili coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (UFSCar) que discorreu sobre “**Migração e deslocamento forçado: conceito, atores e desafios**”.

O segundo encontro foi mediado por mim e teve por objetivo apresentar os conceitos e reflexões sobre a modalidade de ensino de Português como Língua de Acolhimento e as experiências de práticas pedagógicas desenvolvidas em três projetos de PLAc, a primeira no

⁴⁴ Projeto e pesquisa que resultaram na minha dissertação de mestrado, disponível em <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/23980>>. Acesso em: 23.mar.2023.

⁴⁵ O material completo dos slides da oficina está disponível no [Anexo I](#)



projeto “**PROACOLHER: Português para Estrangeiros: língua-cultura e acolhimento em contexto de migrações internacionais e refúgio**” na Universidade de Brasília, a segunda no projeto “**Português Língua de Acolhimento para Venezuelanos**” (2019), e a terceira no “**PLAc- on-line**” (2020), ambos da Unesp de Araraquara.

O terceiro encontro foi mediado pela professora Eleonora Bambozzi Bottura, que integrava a equipe de coordenação pedagógica. A professora Bottura discorreu sobre o papel do professor em contexto de ensino de PLAc e recortes de sua experiência prática como professora de PLAc no contexto específico de ensino para um grupo de mulheres migrantes e refugiadas. Essa temática foi pesquisada pela professora ao longo do seu doutorado.⁴⁶

O quarto encontro realizado, pela equipe de coordenação, objetivou apresentar o perfil dos estudantes interessados em fazer o curso; o prévio planejamento do curso; a divisão e organização das equipes de trabalho; as instruções para a elaboração do material didático do curso; e o cronograma de trabalho. Cabe mencionar que essas oficinas são descritas no [Capítulo 2](#) e analisadas na primeira parte do [Capítulo 4](#).

Foi por meio dessa primeira oficina que os professores participantes do projeto “**Caminhão**” puderam conhecer, refletir e/ou aprofundar conhecimentos sobre a especialidade de ensino de Português como Língua de Acolhimento e sobre as experiências docentes vividas pelas duas coordenadoras pedagógicas.

Do total de 40 pessoas inscritas para participar dessa oficina, seis já tinham tido a experiência de trabalho com PLAc. Considerando o número reduzido de pessoas que conheciam o PLAc, fizemos uma formação na qual foram apresentados os conceitos iniciais da especialidade de PLAc cunhado no contexto lusófono pela professora Grosso (2010) e no contexto brasileiro pelas professoras Barbosa e São Bernardo (2016). Também foi discutido sobre as relações conflituosas que podem estar presentes nesse contexto de ensino e que podem direcionar o planejamento e a construção das materialidades pedagógicas, assim como o papel do professor nesse ensino. São esses tópicos que orientam também a organização das discussões a seguir.

O conceito de Grosso (2010) comumente conhecido no âmbito de ensino de PLAc foi apresentado inicialmente para incitar as discussões sobre Língua de Acolhimento, e também o trago a seguir:

⁴⁶ A pesquisa que resultou na tese “Como é no seu país?” Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores” está disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11460?show=full> > Acesso em: 23.mar.2023.



O conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao **contexto de acolhimento**, expressão que se associa **ao contexto migratório**, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por **diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes**, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como **primeira forma de integração** (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática.(GROSSO, 2010, p. 74, grifo meu).

Grosso (2010) nesta definição deixa evidente qual é o contexto de ensino: “contexto migratório”; qual é o público aprendiz: “geralmente um público adulto”; qual é a necessidade de aprendizagem: “diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes”, qual é o objetivo de ensino: “ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática”. Além disso, ela destaca que a língua de acolhimento se aproxima do conceito de língua estrangeira e língua segunda, isto é, a aproximação se dá pelo fato de ser um ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (PLE) e pela aprendizagem e aquisição da língua se desenvolver em um processo de imersão (L2), no entanto, distingue-se de ambos, pois a conjuntura contextual de aprendizagem da língua em contexto migratório “ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra” (GROSSO, 2010, p. 71)

Nesse conceito, a autora portuguesa (2010) associa o acolhimento com o contexto migratório. Essa questão tem sido problematizada e rediscutida em algumas pesquisas tais como na dissertação de Rúbia Araújo de Borges (2020), que traz uma discussão pertinente sobre a possibilidade da adoção da modalidade de ensino de Português como Língua de Acolhimento para estudantes surdos/surdas, e a pesquisa de Umberto Euzebio (2021), que discorre sobre a ampliação da noção de Português como Língua de Acolhimento para contexto de estudantes indígenas.

Dessa forma, o PLAc, em contexto brasileiro, tem recebido diferentes interpretações e cenários de aplicações. Como bem afirma Costa (2022, p. 50), “não existe um PLAc, mas sim alguns PLAc”. Em outras palavras, não há uma definição única de contexto e concepção sobre PLAc. Cada contexto de ensino exige uma atuação e um acolhimento linguístico (COSTA, 2022).

No projeto do curso “**Caminhão**”, o ensino de PLAc é voltado para o contexto migratório, especificamente a migrantes e solicitantes de refúgio oriundos da Venezuela. Tendo em vista o nosso cenário, foi apresentado aos professores o conceito proposto por Grosso (2010)



aliado ao conceito apresentado por São Bernardo (2016) em sua tese e, incluído como verbete por Barbosa e São Bernardo (2017) no Dicionário de Imigrações⁴⁷:

O conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se **também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento**, a julgar pela **situação de vulnerabilidade** que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. Semelhantemente, nos referimos ao **papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua**, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la 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. Adicionalmente, a língua pode ser usada como **instrumento de luta e transgressão**. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66, grifo meu).

Barbosa e São Bernardo (2016) trazem ao conceito de Língua de Acolhimento a própria postura de acolhimento que se relaciona à esfera afetiva e subjetiva da língua para compreender e gerir possíveis relações conflituosas que podem impactar o contexto de ensino da língua-cultura no contato inicial com o público aprendente.

As relações conflituosas podem se dar por diversos motivos, tais como pelo choque cultural-linguístico inicial; pelo desejo de não querer estar no país e não ter motivação ou disposição psicológica para aprender a língua do país; pela situação psicossocial devido às diversas dificuldades sociais, econômicas e interpessoal que a pessoa pode estar inserida; pelos atravessamentos psicológicos e emocionais em decorrência do distanciamento dos laços afetivos e do seu país de origem; pela própria tensão do movimento de migrar e /ou se refugiar; dentre outros. Todos esses fatores já foram identificados em alguns contextos de ensino de PLAc e para quem queira aprofundar, sugiro a leitura dos trabalhos de Amado (2013), São Bernardo (2016), Sene (2017), Cruz (2017), Bottura (2019), Lopez (2016), Costa (2022) e Fiorelli (2022).

Essas questões mencionadas no âmbito do sistema de ensino e aprendizagem de uma língua podem refletir no filtro afetivo de aprendizagem da língua. O filtro afetivo, termo cunhado na década de 1970 pelo linguista Stephen Krashen, refere-se a um filtro psicológico do aprendente que influencia o processo de aprendizagem e aquisição de uma língua. Quanto mais alto for o filtro afetivo do aluno, mais fechamento e resistência o aprendente poderá ter para aprender e adquirir uma língua, e quanto menos alto estiver o filtro afetivo, maior

⁴⁷ Para mais informações: < <https://loja.editora.unb.br/produto/856/dicionario-critico-de-migracoes-internacionais>> Acesso em: 17.mar.2023.



possibilidade de abertura e motivação o aluno poderá ter para desenvolver a aprendizagem e aquisição da língua⁴⁸.

Os atravessamentos sociais, econômicos, psicológicos e emocionais que podem estar presentes no contexto de migração e que impactam o filtro afetivo dos estudantes devem ser levados em conta ao se planejar e conduzir o ensino-aprendizagem da língua como acolhimento, pois isso interfere em toda a dinâmica em que se desenvolve esse ensino, tais como: no papel e na formação do(a) professor(a) que atua nesse cenário no planejamento das aulas, no material didático e no processo avaliativo (SENE, 2020).

Na especialidade de ensino de PLAc, conforme Bottura (2019, p. 224), é exigido do professor “uma sensibilidade maior ao contexto e ao público-alvo, uma postura que deve extrapolar o linguístico e se funda em um holístico e conflituoso fazer pedagógico.” Essa exigência em desenvolver uma sensibilidade maior do professor para questões que extrapolam o ensino linguístico, é imprescindível no ensino de PLAc, pois é por meio desse aguçamento da sensibilidade que o professor poderá construir a sua prática pedagógica, isto é, a prática pedagógica deve ser construída sempre a partir das necessidades e objetivos específicos que cada contexto pode apresentar. Conforme discorrem Lopez e Diniz (2018, p. 22), o PLAc “não pode ser uma mera ‘adaptação’ de saberes já produzidos para um novo contexto de ensino-aprendizagem”.

Além de aguçar essa sensibilidade, Bottura (2019, p. 224) discorre sobre os papéis que o professor pode desempenhar tais como: “animador (VILLALBA; GARCIA, 1995), mediador (PAREJO, 2002), facilitador (TAÑO; COSTA, 2018), gestor de culturas (CABETE, 2010)”, é possível que o professor de PLAc “atue à maneira do professor pesquisador, engajado por uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2002), com disponibilidade às especificidades do contexto”. Essa atuação do docente como pesquisador, envolvido pela ação e disposição para investigar e compreender as especificidades de cada contexto de PLAc, é que torna a docência nessa modalidade de ensino tão desafiadora e ao mesmo tempo tão envolvente, e, para atuar dessa maneira, Paulo Freire (1996, p. 23) nos alerta que “ensinar inexiste sem aprender”, ou seja, o docente precisa estar aberto a “aprender” e a refletir criticamente sobre as aprendizagens, pois é dessa forma que se torna possível construir e desenvolver o que Freire chama de “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 25).

Essa abertura do docente para desenvolver uma aprendizagem contínua e crítica não é restrita ao de ensino de PLAc. Ao contrário, todos os cenários de ensino precisam ser

⁴⁸ Sobre o impacto do filtro afetivo na aprendizagem e aquisição de línguas, ver KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon 1981.



conduzidos por profissionais disponíveis a aprender, a envolver-se com o contexto de ensino de maneira ética, afetiva, responsável e crítica, avaliando de maneira recorrente as práticas docentes realizadas hoje e ontem para que possam melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 39). A abertura para aprender, investigar, conhecer, envolver-se em PLAc se torna tão imprescindível, pois essa especialidade, como afirmam Lopez e Diniz (2018, p. 22):

[...] é uma especialidade transdisciplinar, que demanda um contínuo diálogo com diferentes campos – a exemplo da Antropologia, da Ciência Política, das Ciências Sociais, do Direito, da Geografia, da História, da Linguística, da Psicologia, da Psicanálise e das Relações Internacionais –, bem como com distintas entidades da sociedade civil [...].

Essa articulação que o docente precisa realizar com conhecimentos de diversas áreas é um movimento fundamental ao longo da atividade docente em PLAc, pois é com esse preparo, essa formação de repertórios de saberes e conhecimentos transdisciplinares que o professor terá condições de planejar e elaborar materialidades pedagógicas que sejam adequadas ao ensino da língua em contexto migratório. Como mencionei, o ensino necessita de professores engajados e com a aquisição de conhecimentos amplos e diversos, no contexto de PLAc, isso se acentua ainda mais, porque é preciso ter ou buscar conhecimentos sobre conjunturas geopolíticas das migrações; sobre legislações, portarias, decretos ligados às situações de migração e refúgio no Brasil; sobre processos psicossociais que podem atravessar as pessoas que migram ou que refugiam-se; e sobre ações de acolhimento ofertadas por instituições governamentais e não-governamentais. Além desses conhecimentos, é preciso ativar ou mesmo buscar saberes e múltiplos embasamentos teórico-práticos para desenvolver formações docentes específicas no ensino de Português como Língua Estrangeira.

Tendo em vista que o ensino de PLAc em contexto de migração normalmente acontece em um ambiente em que há culturas distintas, é preciso considerar que as línguas maternas são diferentes, a cultura de aprender é diversa, há diferentes letramentos de práticas socioculturais, doutrinas religiosas distintas e posições políticas diversas em jogo, isto é, o ambiente de ensino se constitui por meio de uma conjuntura multilíngue, multicultural, multifacetado, com diferentes perfis e níveis de escolaridade (SENE, 2017).

Para desenvolver um trabalho de ensino de língua em contexto tão plural e heterogêneo, sob uma perspectiva de língua de acolhimento, é desejável que o docente busque conhecimentos sobre as práticas pedagógicas já realizadas em PLAc, e a partir dessas experiências crie, elabore e se aproprie de práticas pedagógicas que sejam as mais adequadas ao ambiente em que irá trabalhar.



Na oficina de formação, mencionada anteriormente, apresentamos aos professores os conceitos e as perspectivas que envolvem o PLAc, o papel do professor e exemplos de práticas pedagógicas desenvolvidas em três projetos de PLAc, a saber: (1) projeto **“PROACOLHER: Português para Estrangeiros: língua-cultura e acolhimento em contexto de migrações internacionais e refúgio”** na Universidade de Brasília⁴⁹; (2) projeto **“Português como língua de acolhimento para venezuelanos”**, desenvolvido de modo presencial na Unesp – Araraquara⁵⁰; (3) projeto **“PLAc on-line”**, também desenvolvido pela Unesp-Araraquara, contudo de forma remota devido à pandemia da Covid-19⁵¹.

Após essa instância de compartilhamento de experiências práticas, apresentei aos professores um mosaico que resume conhecimentos e saberes da área de ensino e aprendizagem de línguas que podem contribuir para o planejamento, a elaboração e a condução do ensino de PLAc. A Figura 2 apresenta o mosaico:

Figura 2 - Mosaico de aspectos para práticas pedagógicas em PLAc



Fonte: Elaborado pela autora.

⁴⁹ Projeto e pesquisa que resultaram na minha dissertação de mestrado, disponível em <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/23980>>. Acesso em: 23.mar.2023.

⁵⁰ Artigo que apresenta o projeto e as ações pedagógicas: FIORELLI, C.M; SENE, L.S.; ROCHA, N.A; BALESTRINI, D.C. O ensino de Português Língua de Acolhimento (PLAc) para venezuelanos no interior paulista: trajetória e perspectiva. Português, Língua Estrangeira e suas interfaces / Organizadoras: Nildicéia Aparecida Rocha e Rosângela Sanches da Silveira Gileno. – 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 89- 104.

⁵¹ Artigo que traz as práticas pedagógicas dessa experiência está disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15490>> Acesso em: 23.mar.2023.



Nesse mosaico, encontram-se conceitos, reflexões e discussões teórico-práticas fundamentais para a formação docente em PLAc, bem como para o ensino-aprendizagem do público-alvo, tais como a problematização do ensino de línguas como um direito político-social (GROSSO, 2010; ANUNCIÇÃO, 2017) que visa à regulamentação de programas e políticas linguísticas ofertadas e desenvolvidas pelo Estado brasileiro; a discussão sobre o ensino da língua ser conduzido por uma perspectiva crítica (BIZON; CAMARGO, 2017; SENE, 2017) na qual o acolhimento do migrante juntamente ao seu aprendizado da ‘nova’ língua possibilite uma sensação de pertencimento, uma inserção social, econômica, territorial e cultural que o prive de um estágio excludente, pois, segundo Bulegon e Soares (2019, p. 648) “não é apenas conhecendo um idioma que se consegue ser cidadão e atuar na sociedade [...] é preciso ter voz através e além da língua. É preciso abrir espaços, geográficos ou não, e pertencer a eles”. Para isso, é necessário que pensemos em práticas plurilíngues (CURSINO, 2020), em acolhimento em línguas (ANUNCIÇÃO, 2017) que proponha a diversidade linguística e a valorização cultural de quem migra, sugerindo diálogos culturais, agenciando espaços de interculturalidades e permeando o ensino-aprendizagem por contextos que extrapolam a sala de aula, a se entender a educação do entorno (MAHER, 2007; ALBUQUERQUE; GABRIEL; ANUNCIÇÃO, 2016) na qual o sujeito convive e, de certa maneira, se depara com a língua em movimento e com núcleos culturais diversos. Isso se deu por observarmos nas nossas práticas em contexto de PLAc o que Lopez menciona a seguir:

[...] o fortalecimento político dos imigrantes deslocados forçados deva ser um aspecto fundamental a ser considerado pelos cursos de PLAc aos quais eles têm acesso, mas que, apesar de importante e crucial para tal, isso isoladamente, não seria suficiente para que esses sujeitos engendrassem, através de seu agenciamento, processos de territorialização que lhes fossem mais adequados, menos precários. É preciso que haja, concomitantemente, avanços em leis que minimizem o estado de marginalização social de muitas dessas pessoas e, ainda, que seja promovida a educação da população ao redor, para que esta, indo de encontro a movimentos xenofóbicos e racistas, reconheça e valide as experiências sociais e respeite os direitos dos deslocados forçados. (LOPEZ, 2016, p. 36-37)

O acolher por meio da língua é um dos processos fundamentais, mas não o único, para se criar uma cultura comunicativa afetiva e eficiente que inicie um processo de inserção social-cultural, uma vez que somente a aquisição da língua não é garantia para a obtenção de direitos civis no novo país. O ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento deve ser entendido como um processo de integração, mas não um elo de sustentação e adequação que, de imediato, resulte em inserção imediata do migrante, pois as culturas são diversas e a



sociedade capitalista exige formas institucionais e corpos específicos que devem ocupar determinados espaços de poder. Por isso, é primordial que a formação docente e o ensino-aprendizagem de PLAc considerem “as implicações identitárias, políticas e sociais do contexto de migração e de refúgio para a inserção mais igualitária dos recém-chegados na sociedade brasileira.” (ANUNCIACÃO, 2018, p. 51).

O propósito de apresentar essas experiências práticas foi o de compartilhar com os professores voluntários do curso “**Caminhão**” uma síntese teórica e prática das metodologias pedagógicas já discutidas em pesquisas sobre o ensino de PLAc. O mosaico resume alguns pontos levantados durante a formação, planejamento e elaboração do material didático para o curso, já que levamos em conta as expectativas e os desafios que pudessem emergir durante a mediação com os professores, buscando o seu aprofundamento e sua imersão no contexto de PLAc. Portanto, há de se colocar que as teorias contribuíram com a formação do docente em relação ao contexto no qual estavam inseridos, sobretudo aos que declararam não ter tido experiência nessa área de ensino.

Essa abordagem visando o contexto de PLAc, as relações conflituosas que podem atravessá-lo, suas práticas pedagógicas, assim como os papéis atribuídos ao professor de PLAc foram mediados durante a primeira oficina. Com as discussões propostas nos encontros de formação e também nos encontros de orientação, construímos (coordenadoras e professoras em formação) uma prática pedagógica fundamentada nas especificidades que foram investigadas por meio da aplicação de um questionário aos estudantes migrantes e solicitantes de refúgio que estavam interessados em realizar o curso “**Caminhão**”.

Com os resultados dessa investigação foi feito um planejamento de curso para ser construído no Ambiente Virtual de Aprendizagem do *Moodle*, a partir do qual criamos um material didático específico para atender às motivações e aos objetivos de aprendizagem dos estudantes em aprender o Português. No capítulo a seguir, apresento e descrevo todo o percurso de elaboração e planejamento de ações práticas e teóricas para a realização do curso on-line “**Caminhão**”. Por meio da descrição desse percurso, é possível conhecer em mais detalhes como foi desenvolvido o projeto de extensão “**Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados**”, o planejamento realizado para a condução das ações do projeto, a dinâmica proposta para o trabalho colaborativo, as teorias que orientaram o planejamento e a criação do material didático, o perfil dos professores voluntários que participaram do projeto, assim como o perfil do estudantes interessados em fazer o curso.

Dessa maneira, o capítulo, a seguir, pode contribuir tanto para melhor compreender o cenário em que se deu a formação dos professores voluntários e os caminhos percorridos pelas



coordenadoras e professores do projeto a fim de concretizar o objetivo de criar um curso on-line de Português como Língua de Acolhimento quanto também pode ser compreendido como uma referência importante e inédita para as pesquisas sobre material didático e cursos on-line em PLE, especialmente para a modalidade de língua de acolhimento.



Tim-Tim por Tim-Tim

2. O LONGO CAMINHO DA TEORIA À PRÁTICA: CURSO “*CAMINHÃO*”

“Hoje ele traz no seu baú a esperança de muita gente já, o trabalho de todos juntos, as experiências e os saberes de professores da UFSCar, da UNESP e até da Coreia, de alunos-professores que estão cursando a sua graduação, que são graduados, que estão realizando a pós-graduação ou já se formaram mestres e doutores. Quase todos, e ainda outros que vão pegando carona, são voluntários. E fazem de tudo um pouco! Carregando tudo o que carregam, ainda trocam as rodas, fazem revisão, abastecem, dirigem, param para conversar e descansar. Todos vão com muita alegria, acreditando nesse projeto de compartilhamento de saberes e de acolhimento.”

Texto de batismo do curso “*Caminhão*” por Livia Grotto



Neste capítulo apresento o percurso do projeto de extensão “**Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados**”, que resultou na criação do material didático do curso on-line “**Caminhão**”. Ressalto que a descrição apresentada parte da minha perspectiva, da narrativa que esboço sobre o acompanhamento que realizei durante a formação dos professores voluntários, do processo de criação e da elaboração do curso on-line, de todas as suas etapas, das elocubrações, das expectativas, dos desafios e das descobertas que contribuíram de forma significativa para os participantes envolvidos. Ao mesmo tempo, o mesmo processo não deixou de significar em mim novas visões e práticas educacionais que estão ressignificando minha didática e também me projetando para outros desafios no ensino-aprendizagem de PLAc.

2.1. INÍCIO DA GRANDE VIAGEM: BREVES AVISOS

Antes de explorar o percurso sobre o planejamento e construção do curso, trago uma breve apresentação sobre a equipe inicial e responsável pelo projeto. Em seguida, discorro sobre o itinerário percorrido para a oficialização das parcerias do projeto e para o desenvolvimento do trabalho colaborativo para a criação do curso on-line de PLAc. Além disso, destaco a fundamental descrição a partir dos documentos produzidos pela equipe de coordenação do projeto de extensão “**Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados**” tais como: **Resumo do projeto** ([Anexo A](#)), **Relatório parcial do Projeto PLAc** ([Anexo B](#)), **Questionário para professores voluntários** ([Anexo C](#)), **Questionário para estudantes interessados no curso** ([Anexo D](#)), **Guia para elaboração das Unidades de aprendizagem** ([Anexo E](#)), **Guia do professor** ([Anexo F](#)) e **Mapa de Atividade** ([Figura 4](#)).

A leitura detalhada desses documentos contribuiu para o trabalho de reconstruir, juntamente com as minhas memórias, vivências e observações, todo o percurso do projeto, da formação dos professores e da construção do material didático e do curso on-line “**Caminhão**”.

2.1.1. Conductoras da viagem

A equipe inicial do projeto foi composta pelas coordenadoras Profas. Dras. Aline Fraiha Paiva e Livia Fernanda de Paula Grotto, do Instituto de Línguas da UFSCar; como coordenadoras pedagógicas, o projeto contou com a Profa. Ma. Lígia Soares Sene e a Profa. Dra. Eleonora Bambozzi Bottura; a coordenadora da Cátedra da UFSCar, Profa. Dra. Svetlana



Ruseishvili e as professoras Dra. Ana Cristina Biondo Salomão, Dra. Nildicéia Aparecida Rocha e a Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Unesp de Araraquara participaram como colaboradoras e parceiras do projeto. Também compôs essa equipe inicial o Prof. Ms. Bruno Gianez que nos ajudou com as escolhas referentes ao uso da plataforma e com a elaboração da unidade piloto.

Sublinho que as professoras que fizeram parte do projeto, salvo a coordenadora da Cátedra e o Prof. Ms. Bruno Gianez, são formadas em Letras com licenciatura em línguas estrangeiras e com experiência de ensino e pesquisa no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (Inglês, Espanhol e Português como Língua Estrangeira) e na formação de professores para esse contexto. As coordenadoras pedagógicas, no caso, esta pesquisadora e a Profa. Dra. Eleonora Bambozzi Bottura, têm a experiência específica de pesquisa no ensino e aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento. Dessa forma, a equipe foi composta por professores com saberes profissionais e experienciais específicos para o contexto de ensino de línguas estrangeiras, sobretudo na área de ensino de Português como Língua Estrangeira, com a modalidade de ensino de Português como Língua de Acolhimento.

Essa equipe inicial participou do planejamento das ações do projeto e de uma parte da construção do curso. Ao longo do desenvolvimento das ações e do trabalho a coordenadora geral, Profa. Dra. Aline Fraiha Paiva, a coordenadora pedagógica Profa. Dra. Eleonora Bambozzi Bottura e o Prof. Ms. Bruno Gianez precisaram se ausentar do projeto. Em seguida, discorro sobre o itinerário do projeto e das parcerias realizadas.

2.1.2. Itinerário e parcerias

Conforme o documento **Relatório parcial do Projeto PLAc** ([Anexo B](#)), as primeiras conversas para estabelecer parcerias para a criação do projeto de extensão “Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados” aconteceram em dezembro de 2019. Estavam presentes as Profas. Dras. Aline Fraiha Paiva e Livia Fernanda de Paula Grotto do Instituto de Línguas da UFSCar e a professora do Departamento de Sociologia Svetlana Ruseishvili, coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Foram realizadas duas reuniões que resultaram na formalização da parceria com a Cátedra Sérgio Vieira de Mello e o estabelecimento do projeto como uma das ações



emergenciais do “Programa de Acolhimento de Migrantes e Refugiados” e “Universidade para e com refugiados” da Cátedra da UFSCar.

A partir dessa parceria com o grupo de trabalho da Cátedra, as professoras do Instituto de Línguas participaram de reuniões periódicas para discutir sobre os projetos em desenvolvimento e compreender com mais profundidade aspectos sociais e políticos no tocante à vida de migrantes e refugiados em território brasileiro, bem como estabelecer novas ações em benefício dos migrantes que residem em São Carlos e seus arredores.

Em fevereiro de 2020, o projeto foi submetido à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como atividade de extensão e aprovado em julho de 2019 (n. do processo: 23112.013279/2020-81). As Profas. Dras. Aline Fraiha Paiva e Livia Fernanda de Paula Grotto assumiram a função de coordenadoras geral deste projeto.

Em maio do mesmo ano, as coordenadoras entraram em contato com famílias venezuelanas residentes em São Carlos com o propósito de obter informações a respeito do interesse dessas em cursar aulas de Língua Portuguesa. O contato dessas famílias foi obtido por meio da Cátedra que havia realizado um breve mapeamento de migrantes venezuelanos na cidade de São Carlos. Foi obtido, neste primeiro momento, o retorno de 14 famílias interessadas em participar do curso de Português on-line. Esse foi o primeiro norte e impulso para iniciar o planejamento e organização de um curso on-line de Português a essas famílias venezuelanas. No entanto, ainda faltava uma equipe para integrar o projeto e realizar o trabalho de elaboração do curso.

Neste mesmo mês que, em conversa informal com a professora Aline Fraiha Paiva, tive conhecimento do projeto e do desejo de construir um curso on-line para o público de migrantes e solicitantes de refúgio venezuelanos. Nessa época, eu fazia parte da equipe de coordenação do projeto “**PLAc on-line**” do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras-CLDP/FCLAr da Unesp de Araraquara-SP. Brevemente discorro sobre o projeto da Unesp para trazer o contexto no qual eu estava inserida e também para mostrar que as ações de ensino de Português para migrantes venezuelanos estavam sendo requisitadas em várias cidades do interior de São Paulo, o que reforçou a necessidade da existência de projetos e ações neste âmbito de ensino.

O “**PLAc on-line**” foi uma continuação do projeto “**Português como Língua de Acolhimento para Venezuelanos**”, que foi desenvolvido presencialmente na cidade de Araraquara de novembro de 2018 a dezembro de 2019. Esse projeto surgiu por uma demanda apresentada em outubro de 2018 à Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha, do Departamento de Letras da Unesp de Araraquara. Juntamente com a professora Carolina Moya, a professora



Nildicéia organizou um curso de Português como Língua de Acolhimento para ser ofertado, em caráter de urgência, no período de novembro a dezembro de 2018 a três famílias venezuelanas que estavam residindo em Araraquara.

Após essa primeira experiência de ensino e com a demanda de pessoas venezuelanas residindo em Araraquara aumentando, o projeto foi ampliado e durante o ano de 2019 (ano que integro o projeto como professora voluntária) cursos semestrais de Português como Língua de Acolhimento foram oferecidos para adultos, adolescentes e crianças venezuelanas. Por meio do projeto, um total de 135 estudantes venezuelanos participaram dos cursos presenciais⁵².

Em 2020, devido à pandemia da Covid-19, o projeto passou a ofertar aulas on-line para o então público dos estudantes e para novos estudantes migrantes, solicitantes de refúgio e refugiados que tinham o interesse e a necessidade em aprender o Português do Brasil. As ações consistiam em aulas gravadas e divulgadas pelo canal do [YouTube](#), plantões semanais on-line e encontros síncronos⁵³.

Retomando então a explicação sobre como eu, as orientadoras desta pesquisa juntamente com o projeto “[PLAc on-line](#)” da Unesp de Araraquara nos unimos ao projeto do Instituto de Línguas, explico que foi em conversas com a professora Aline Fraiha Paiva que decidimos unir ações, conhecimento e Universidades para construir um curso on-line de Português como Língua de Acolhimento a fim de atender os estudantes venezuelanos de Araraquara, de São Carlos e região. Dessa forma, foi firmada uma parceria entre o projeto “**PLAc on-line**” do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras-CLDP/FCLAr da Unesp de Araraquara-SP com o projeto de extensão “Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados” do Instituto de Línguas da UFSCar.

A parceira de dois Centros/Institutos de Línguas de duas grandes universidades públicas brasileiras é de extrema relevância acadêmica e social para o fortalecimento de ações em prol da comunidade e para o desenvolvimento de formações plurais e colaborativas. Foi a partir dessa parceria que se iniciou a minha participação na construção colaborativa do curso, a participação das orientadoras desta tese e de alguns professores do projeto “**PLAc on-line**”. Firmadas as parcerias entre os projetos e as Universidades, embarcamos cada uma/um com suas

⁵² Para conhecer um pouco mais da trajetória e das ações de ensino e práticas pedagógicas desenvolvidas no ano de 2019, consulte o artigo: [“O ensino de português língua de acolhimento \(plac\) para venezuelanos no interior paulista: trajetória e perspectiva”](#). Acesso em 18.maio.2022.

⁵³ Para se inteirar das ações nesta modalidade on-line, consulte o artigo: [“Português como Língua de Acolhimento para Venezuelanos\(as\): estratégias e práticas de ensino em tempos de pandemia”](#). Acesso em 18.maio.2022.



bagagens rumo ao longo e desafiante caminho de formação e aprendizagens na construção colaborativa de um curso on-line de PLAc.

Dessa forma, a equipe de construção do curso on-line “**Caminhão**” composta por coordenadoras do projeto, coordenadoras pedagógicas, colaboradoras externas e professores voluntários assumiu o compromisso e o desafio de unir ações e conhecimentos para desenvolver ações voltadas à formação de professores e à construção do curso on-line de PLAc. Para a organização dessas ações, as coordenadoras fizeram um planejamento de tarefas a serem executadas. As tarefas consistiram em:

- Fazer um chamamento público, divulgado na página do Instituto de Línguas (UFSCar), para convidar pessoas interessadas em participar do trabalho voluntário de construção do curso;
- Organizar equipes de trabalho com os voluntários;
- Fazer um mapeamento mais completo com os estudantes venezuelanos interessados em fazer o curso de maneira a investigar o perfil dos estudantes e o objetivo e motivação de aprendizagem;
- Escolher a plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- Entrar em contato com a Secretaria Geral de Educação a Distância da UFSCar, a fim de estabelecermos uma parceria no oferecimento do curso PLAc;
- Oferecer oficinas de capacitação aos professores;
- Organizar um edital para a seleção de bolsistas para o projeto;
- Construir o planejamento do curso, a identidade visual e a criação de um material didático para o curso.

Todas as tarefas foram concretizadas e os resultados gerados são apresentados nos tópicos seguintes. Cabe ressaltar que as tarefas foram divididas entre as participantes da equipe de coordenação geral e pedagógica para que essas pudessem ser realizadas/organizadas de maneira simultânea. Como todas as tarefas foram executadas concomitantemente, não há uma ordem para apresentar os resultados de cada tarefa. Dessa maneira, parto do resultado da escolha que fizemos da plataforma de aprendizagem.



2.1.3. Escolha da plataforma de aprendizagem

Para construirmos o curso on-line de PLAc precisávamos escolher um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em que pudéssemos criar o curso. Destaco que neste momento de escolha da plataforma contamos muito com o auxílio do Prof. Ms. Bruno Gianez, que se disponibilizou a nos ajudar na escolha da plataforma e no seu manuseio inicial.

Foi escolhida para abrigar a nossa proposta de criação de um curso on-line de PLAc a plataforma AVA *Moodle - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente de aprendizagem modular dinâmica orientada ao objeto). Essa escolha se deu por razões que vão ao encontro da proposta que idealizávamos na construção colaborativa do curso, sendo elas: o *Moodle* é um software livre utilizado para a aprendizagem on-line e colaborativa criada pela perspectiva da concepção socioconstrutivista, em que o professor assume a função de mediador, incentivador ou motivador da aprendizagem (PEIXOTO, 2021) potencializando assim a participação ativa dos participantes na aprendizagem; por ser uma plataforma utilizada no Brasil como um ambiente virtual de aprendizado *e-learning* (aprendizagem eletrônica, educação on-line) e *b-learning* (aprendizagem híbrida, educação mista) em instituições de ensino de todos os níveis, sobretudo nas instituições públicas de ensino; e por disponibilizar diversos recursos e ferramentas que podem ser utilizadas para elaboração e aplicação de conteúdos e atividades interativas e colaborativas.

Para termos maior conhecimento e auxílio na construção do curso na plataforma *Moodle*, as coordenadoras do projeto contactaram a Secretaria Geral de Educação a Distância (SEAD – UFSCar), a fim de estabelecer uma parceria no oferecimento do curso e ter auxílio com demandas mais técnicas que pudessem surgir no desenvolvimento do curso. A SEAD se mostrou muito solícita ao projeto e nos instruiu a realizar os cursos⁵⁴ disponíveis no Portal de Cursos Abertos da UFSCar – PoCA. Os cursos eram direcionados a conhecer mais sobre a plataforma do *Moodle* (“[Docência em EaD: Introdução ao Moodle](#)”), ao planejamento pedagógico (“[Docência em EaD: Planejamento Pedagógico de Disciplinas](#)”) e aos desafios da avaliação em ambiente virtuais (“[Docência em EaD: Desafios da avaliação](#)”). Além da indicação dos cursos, a SEAD se ofereceu para auxiliar com possíveis dúvidas e com o trabalho de edição de vídeo aulas.

⁵⁴ <https://cursos.poca.ufscar.br/course/index.php?categoryid=11>



Encaminhamos à equipe dos professores voluntários os links dos cursos para que pudessem já iniciar uma formação de modo a entender um pouco mais sobre a plataforma em que iríamos trabalhar. Os cursos indicados pela SEAD nos ajudaram muito a conhecer mais a plataforma *Moodle*, os recursos disponíveis e a organizar o planejamento pedagógico do curso. Além do mais, por meio dos conhecimentos adquiridos nos cursos do PoCA e por meio de outros cursos e diversas *lives* que a equipe de coordenadoras assistiu ao longo do planejamento do curso, em que pôde aprender e ampliar conhecimentos referentes à construção de cursos on-line.

Paralelamente à realização dos cursos do PoCA, foi aberta uma sala no *Moodle* (3.0) da UFSCar para que nós coordenadoras iniciássemos o processo de descoberta sobre o funcionamento dessa plataforma de aprendizagem. Decidimos que faríamos uma primeira unidade de aprendizagem para que pudéssemos conhecer mais sobre a plataforma e testar as possibilidades de criação de recursos didáticos.

Com a plataforma de aprendizagem disponível e a formação pelos cursos do PoCA em andamento, demos sequência ao planejamento do curso e à preparação das oficinas de formação para os professores. Entretanto, nem tudo foi como imaginávamos, quando, de fato, nós da coordenação entramos na plataforma do *Moodle* disponibilizada pela UFSCar e iniciamos o trabalho, percebemos que havia limitações para transformar aquele ambiente virtual em um espaço com um *design* e dinâmica de aprendizagem mais acolhedora e criativa. Queríamos realmente criar um curso de PLAc com liberdade de elaborar um *design* que pudesse ser convidativo, acolhedor e adequado ao contexto de ensino.

Cabe destacar que a plataforma do *Moodle* disponibilizada por algumas Universidades Públicas tem um padrão determinado de *layout* (interface/aparência/tema) e de *plugins* (recursos, funcionalidades), isto é, as universidades instalam um *Moodle* já com um tema no seu servidor, limitando as configurações e, por isso, não há possibilidade de alterar as cores, logos, formas de apresentar conteúdos e atividades. Sabíamos que era possível construir um bom curso on-line na plataforma do *Moodle* da UFSCar. No entanto, queríamos ter a oportunidade de criar um curso on-line para o contexto de PLAc de maneira que pudesse contemplar os objetivos de aprendizagens dos estudantes de forma acolhedora, atraente, divertida e que fosse realizado por meio de uma plataforma responsiva⁵⁵ aos aparelhos de celulares. Levando tudo isso em conta, decidimos procurar uma plataforma do *Moodle* mais

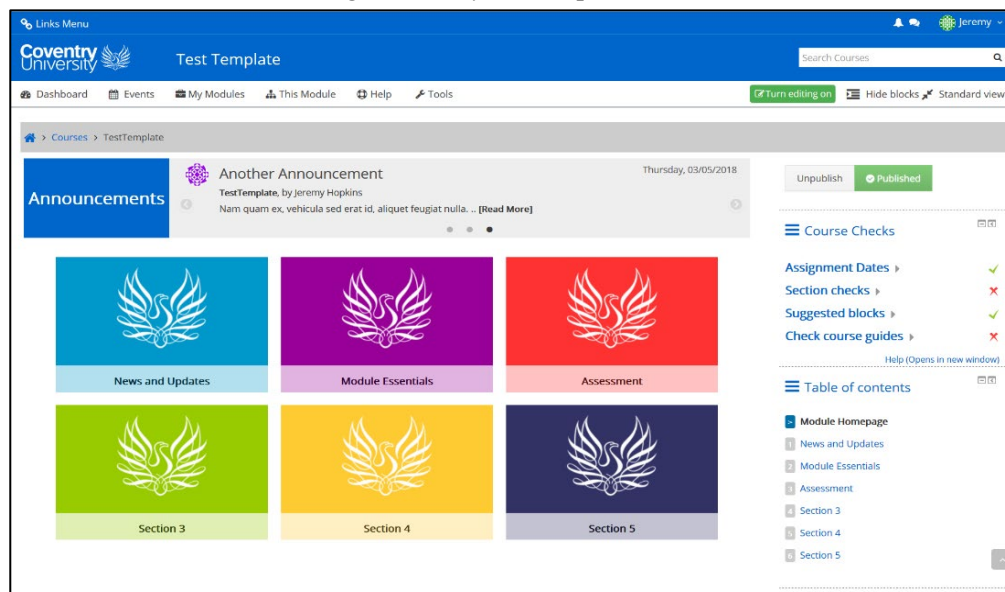
⁵⁵ “Sites **responsivos** são aqueles que adaptam o tamanho das suas páginas (alteração do layout) ao tamanho das telas que estão sendo exibidos, como as telas de celulares e tablets.” Disponível em: <<https://www.sebrae.com.br/>>. Acesso em: 22.fev.2022.



atualizada e aberta a alterações e escolhas de *layout* e instalações de diferentes *plugins*, o que nos fez encontrar a plataforma paga do *Moodle* - versão 3.8.4.

Os primeiros meses de utilização desta plataforma, para realizarmos um teste, foram pagos voluntariamente por uma das coordenadoras do projeto. Em seguida, conseguimos recursos da parceria realizada com a Pós-graduação de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Unesp de Araraquara para a compra da assinatura do servidor pelo período de um ano. Foi nesta plataforma do *Moodle* (versão 3.8.4) que toda a construção do curso foi realizada. O *layout* escolhido pela equipe nesta nova versão foi o tema *adaptable*, o qual possibilitava uma maior personalização de cores, fontes, estilos de blocos. A Figura 3 apresenta e representa o tema *adaptable*:

Figura 3 - *Layout Adaptable Moodle*



Fonte: https://Moodle.org/plugins/theme_adaptable

Esse tema escolhido nos possibilitou, de fato, construir um curso com mais liberdade de escolhas em cores, de organização e disposição dos conteúdos do curso e acesso a *plugins* e recursos que na versão 3.0 do *Moodle* não era possível. Essa nova versão nos ofereceu mais ferramentas para construirmos um *design* próprio com cuidados estéticos e de funcionamento da plataforma adequados a um curso de Português como Língua de Acolhimento a distância.

Cabe ressaltar que a escolha de mudar para outra plataforma do curso se deu no meio do projeto, após o teste realizado pela equipe de coordenação, pois compreendemos que o *Moodle* disponibilizado pela Universidade era limitado ao nosso planejamento de criar um curso que representasse em todos os detalhes uma proposta de acolhimento.



A seguir, apresento sobre os passageiros (professores e estudantes) que participaram dessa trajetória de construção de um curso de PLAc.

2.1.4. Conhecendo os/as passageiros/as: perfil dos professores voluntários

Para ampliarmos a equipe do projeto, realizamos um chamamento público, “**Quero ser voluntário de ensino de português para migrantes e refugiados**”⁵⁶, que foi publicado na página do Instituto de Línguas da UFSCar e divulgado por meio de e-mails e grupos de *WhatsApp*. Foi disponibilizado para inscrição um formulário composto por 20 perguntas que tinham por objetivo conhecer brevemente o perfil dos interessados: faixa etária, nacionalidade, área de formação, experiência no ensino de línguas, conhecimento da língua espanhola, domínio com ferramentas de ensino a distância, capacidade de trabalhar em equipe, disponibilidade de tempo para dedicação ao projeto e disponibilidade e interesse em receber formação. Recebemos 40 inscrições. O Quadro 2 traça um panorama do perfil dos professores que se inscreveram para participar inicialmente do projeto.

⁵⁶ Chamamento público disponível em <<https://www.institutodelinguas.ufscar.br/pt-br/news/i-l-abre-opportunidades-para-voluntariado-de-ensino-de-portugues-para-migrantes-e-refugiados>> Acesso em: 22.fev.2022.

Quadro 2 - Perfil dos professores voluntários interessados em participar do projeto

RESPOSTAS RETIRADAS DO FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO APLICADO AOS PROFESSORES VOLUNTÁRIOS INTERESSADOS EM PARTICIPAR DO PROJETO DE CONSTRUÇÃO DO CURSO ON-LINE DE PLAC				
Nacionalidade	Área de formação		Conhecimento em Espanhol	Experiência no ensino de Português
brasileiros(as) : (38) brasileira/chilena: (1) belga: (1)	Letras: (34) Psicologia: (1) Pedagogia: (2) História: (1) Tradução e interpretação em Libras: (1) Educação especial: (1)	Graduandos: (18) Pós-graduandos: (16) Pós-graduados: (5)	Não: (7) Sim: (33)	Não: (7) Sim: (33) Sendo: Português como língua estrangeira (14) Português como língua de herança (13) Português como língua de acolhimento (7)
Domina alguma ferramenta de ensino a distância		Como você define a sua capacidade de trabalho em equipe?	Disponibilidade e interesse para receber formação em PLAc?	Número de horas semanais disponíveis para o projeto
Não: (7) Sim: (33)	<i>Google meet e Zoom, Classroom, Hangouts, Skype, Facebook, WhatsApp, AVA, Moodle, Google Docs, Drive</i> Disseram que já dominavam o Moodle (8)	Gosta de trabalhar em grupo: (35) Tem dificuldade para trabalhar em grupo: (3) Prefere trabalhar sozinho(a): (2)	Todos e todas	1-2 horas: (6) 2-3 horas: (10) 3-4 horas: (15) 5-6 horas: (3) 6-10 horas: (5) 10 horas ou mais: (1)

Fonte: Elaborado pela autora com os dados gerados pelo projeto.

A partir desse panorama, podemos observar que a maioria dos interessados é da área de Letras, apresenta conhecimento do Espanhol e já teve a experiência de ensino de Português - no âmbito de Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Língua Materna (PLM) e, especificamente, no ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Do total das sete pessoas que declararam já ter tido a experiência com PLAc, seis pessoas faziam parte do projeto “PLAc- on-line” da Unesp de Araraquara.

Referente ao domínio de plataformas de ensino 82,5% declararam dominar alguma ferramenta de ensino a distância, dentre as quais, a plataforma do *Moodle*. No que concerne à capacidade em trabalhar em equipe 87,5% afirmaram gostar de trabalhar em grupo. Todos os participantes assinalaram ter disponibilidade e interesse para receber formação no ensino de PLAc. Referente às horas de dedicação de trabalho voluntário para o projeto, a divisão das



respostas se configurou da seguinte maneira: 37,5% (3-4hs), 25% (2-3hs), 15% (1-2hs), 12,5% (6-10hs), 7,5% (5-6hs) e 2,5% (10 horas ou mais). Por fim, quase 65% dos interessados afirmaram não ter vínculo empregatício e 80% das pessoas recebiam algum tipo de bolsa de pós-graduação.

Esses dados gerados por meio do formulário de inscrição contribuíram para a equipe de coordenação ter um conhecimento do perfil dos interessados em trabalhar voluntariamente no projeto e estabelecer uma proposta de critérios para a divisão das equipes. A proposta de critérios estabelecidos para compor cada equipe foi:

- 1- experiência na área;
- 2- conhecimento de língua espanhola;
- 3- estudante da/com pós-graduação;
- 4- estudante da graduação;
- 5- voluntário(a) do projeto de “**PLAc on-line**” de Araraquara.

As equipes deveriam ser compostas de maneira a contemplar os cinco critérios. Destacamos que realizamos essa proposta de divisão por meio desses critérios, por entendermos que as equipes estariam com diversidade de saberes e experiências e assim os membros das equipes poderiam aprender com o par mais experiente em determinado saber. No entanto, antes de dividirmos as equipes, decidimos esperar a realização da primeira oficina de formação. Essa espera foi importante para averiguar quais voluntários realmente teriam a disponibilidade e, sobretudo, o interesse de participar do projeto após ter mais conhecimento sobre o contexto de ensino e sobre as atividades que o projeto desenvolveria. Do total de 40 inscritos, tivemos 29 professores voluntários que acompanharam a primeira formação e resolveram seguir no projeto. Conforme os critérios que estabelecemos para organizar as equipes de trabalho, formamos quatro equipes com seis professores e uma equipe com cinco professores. Essa foi a formação inicial das equipes. Contudo, ao longo do projeto e do trabalho em construir o curso, foi preciso fazer algumas reorganizações, pois uma parte desses professores não pôde continuar no projeto. Essa reorganização será mencionada no tópico [2.1.8](#).



2.1.5. Conhecendo os/as passageiros/as: perfil dos estudantes interessados em realizar o curso

Com o objetivo de dar início ao planejamento do curso, fizemos um mapeamento do contexto de ensino, investigando o perfil dos estudantes migrantes interessados em participar do curso e os objetivos e a motivação da aprendizagem do Português. Para isso, elaboramos um formulário, via *Google forms* ([Anexo D](#)), e o publicamos no grupo de *WhatsApp* dos estudantes adultos do projeto “PLAc on-line” e enviamos por e-mail para as 14 famílias venezuelanas residentes em São Carlos que manifestaram interesse inicial em participar do curso.

O formulário, disponibilizado em Português e Espanhol, foi composto por 24 perguntas que visaram conhecer o perfil dos interessados, o status migratório, o nível de escolarização, a ocupação profissional no país de origem e no Brasil, o tempo que estavam residindo no País, quais línguas falavam, se haviam tido uma aprendizagem de Português, em qual nível de proficiência consideravam o seu Português, quais dificuldades haviam na aprendizagem da língua-alvo e quais temas dentre os 12 apresentados teriam interesse em aprender no curso e, por fim, foi pedido em uma questão aberta que escrevessem qual era o objetivo e a motivação para realizar o curso. Também em uma questão aberta, foi solicitado que fizessem uma breve apresentação pessoal. Tivemos um total de 49 pessoas interessadas em realizar o curso, conforme os resultados disponibilizados no Quadro 3.

Quadro 3 - Perfil dos estudantes: gênero, faixa etária, nacionalidade, nível de escolaridade e línguas

RESPOSTAS RETIRADAS DO FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO APLICADO AOS ESTUDANTES INTERESSADOS EM REALIZAR O CURSO ON-LINE DE PLAC				
Gênero declarado	Faixa etária	Nacionalidade	Nível de escolaridade declarado	Línguas que declarou falar
Feminino: (35) Masculino:(14) Outro: (0) Prefere não declarar: (0)	14 a 62 anos (a maior parte está entre 30 a 55)	100% venezuelana	Ensino Fundamental:(3) Ensino Médio: (17) Ensino Técnico: (8) Ensino Superior: (19) Pós-graduação: (2)	Espanhol: (49) Castelhano: (3) Português: (9) Inglês básico: (4) Inglês avançado: (1)

Fonte: Elaborado pela autora com os dados gerados pelo projeto.

Pelos dados gerados, notamos que o interesse pelo curso foi maior entre o gênero feminino, sendo 71,4% dos interessados. Esse recorte de gênero é importante ser destacado,



pois tem mudado a partir de 2015 (TONHATI; MACEDO, 2020 apud CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, W, 2020). De acordo com Cavalcanti e Oliveira (2020), até o início da década de 2010 a imigração para o Brasil era essencialmente masculina, em alguns grupos com uma presença de 70% de homens e de 30% de mulheres. A partir de 2015, “há uma maior participação das mulheres nos registros migratórios do país, com destaque especial para as venezuelanas, haitianas e cubanas” (CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, W, 2020, p.11).

Ressalto esse recorte de gênero, pois no planejamento de curso de PLAc deve-se levar em conta o gênero, tendo em vista que no Brasil ainda há uma desigualdade de gênero gritante e violenta e que pode afetar ainda mais quando se refere a mulheres imigrantes sul-americanas e caribenhas. Segundo Bottura (2019), as mulheres imigrantes ou em situação de refúgio podem ter mais dificuldades para acessar seus direitos, já 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). Dessa forma, é preciso inserir no planejamento do curso conteúdos e diálogos críticos sobre a questão da desigualdade de gênero no Brasil, assim como informações e conhecimentos sobre essa temática.

Referente ao nível de escolaridade, observamos que esse está entre maior presença no ensino médio (34,7%) e ensino superior (38,8%), sendo esse último a maior porcentagem. Isso se reflete na elaboração dos materiais que deverão contemplar, em linguagem, abordagens e interesses, ambos os níveis de escolaridade. Pela experiência em outros cursos, noto que no ensino de PLAc quem está no nível de ensino médio demanda mais pela procura de iniciar uma carreira profissional; já quem tem o ensino superior, a necessidade é criar possibilidades e oportunidades de desenvolver a profissão no novo país. Contudo, muitas vezes, o que acontece é que esse profissional migrante encontra inúmeras dificuldades de retomar sua carreira profissional no novo país e precisa se reinventar em outras profissões. Isso acontece devido à dificuldade no processo de revalidação de diplomas e, sobretudo, pela discriminação racial, social, étnica que migrantes e refugiados sofrem no Brasil e pela crise econômica, política e social que o Brasil tem passado nos últimos anos.

O outro ponto importante que é preciso ser levado em conta no planejamento de ensino de línguas é a cultura de aprender do aluno em relação à aprendizagem de uma outra língua estrangeira, pois se esse estudante já passou pelo processo formal ou informal de aprender uma língua estrangeira, ele provavelmente criou ou adquiriu estratégias e modos de aprender uma língua e isso direta ou indiretamente influencia no processo de aprendizagem. Esse ponto tem de ser considerado, assim como as abordagens plurais de ensino, no momento da



criação/seleção das atividades que serão inseridas no material do curso. Tal processo é conduzido pelo objetivo e pela abordagem de ensino, isto é, conforme o objetivo de ensino, escolhemos uma ou mais abordagens que conduzirão todo o processo de construção e seleção/elaboração do material didático e das práticas pedagógicas.

No Quadro 3, pôde-se observar que são poucas pessoas que apresentam a aprendizagem de uma língua estrangeira. A língua estrangeira que teve uma incidência maior foi o Português. Dessa forma, a cultura de aprender da maior parte do público esteve ligada à maneira como aprenderam a língua materna e como tem aprendido o Português.

No Quadro 4, apresento os dados referentes ao tempo de estadia no Brasil, o tipo de documento que possuem no país e se migram acompanhados de filhos ou não.

Quadro 4 - Perfil dos estudantes: tempo de estadia no Brasil, status legal, filhos

RESPOSTAS RETIRADAS DO FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO APLICADO AOS ESTUDANTES INTERESSADOS EM REALIZAR O CURSO ON-LINE DE PLAC			
Estadia no Brasil	Tipo de documento no Brasil	Pessoas que têm filhos (as)	Pais e mães acompanhados de filhos no Brasil
Recém-chegado: (1)	Residência temporária: (45)	Sim: (43)	Sim: (39)
1 a 6 meses: (8)		Não: (6)	Não: (4)
7 meses a 1 ano: (28)	Solicitação de refúgio: (4)		
1 ano a 2 anos: (11)			
Mais de 2 anos: (1)			

Fonte: Elaborado pela autora com os dados gerados pelo projeto.

Os dados referentes ao tempo de permanência no Brasil nos ajudaram a prever ou supor que pela duração mais longa ou mais curta da estadia no país, se eles já tinham tido experiências de contato com falantes do Português e com as práticas socioculturais. No caso desse público, foi observado que 81,5% estavam residindo no Brasil há mais de 7 meses. Isso nos sinalizou que, muito provavelmente, em algum momento, experienciaram algum contato com alguma prática sociocultural e com amostragens da língua-alvo. Essa hipótese que levantamos diante dos dados de tempo de residência da pessoa no país pode não coincidir com a realidade, por isso é preciso verificar ao longo do contato com os estudantes se de fato qual seria o grau de interação que esses têm ou já tiveram com situações do dia a dia no Brasil.

Cabe ressaltar também que na aplicação desse formulário, que ocorreu entre 21 de julho a 30 de julho de 2020, estávamos em plena crise sanitária da COVID-19 e isso impactou profundamente o número de recém-chegados no país e, por isso evidenciamos que apenas uma pessoa declarou ser recém chegada.



No que concerne à informação sobre status migratório, isto é, qual documento possui no Brasil, é relevante para termos o conhecimento sobre os direitos que essas pessoas têm segundo o sistema brasileiro. Informações sobre os direitos ligados ao status legal da pessoa podem constar nos materiais didáticos.

Como já mencionado na fundamentação teórica, um solicitante de refúgio ou um refugiado de acordo com a lei brasileira de refúgio nº 9474/1997⁵⁷, sai de seus países de origem devido a “fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, opinião política, ou pertencimento a um determinado grupo social e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país.” (Lei nº 9474/1997, artigo 1º, inciso 1). O solicitante de refúgio ou refugiado já reconhecido pelo processo do Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) se vale da proteção do direito internacional e de órgãos como ACNUR e do governo brasileiro para protegê-lo, além disso, quando estão nessa categoria migratória, ele não pode sair do território nacional sem autorização prévia e expressa do Conare. Além dessa questão territorial, a condição de refúgio possibilita outros direitos e benefícios, mencionados anteriormente na fundamentação teórica.

Já a autorização de residência temporária, de acordo com as informações do site da Justiça e Segurança⁵⁸, “é concedida ao migrante que pretenda trabalhar ou residir e se estabelecer temporária ou definitivamente no Brasil, desde que satisfaça as exigências de caráter especial, previstas na Lei de Migração e seu regulamento”. Essa autorização de residência temporária é de, no máximo, dois anos, mas pode ser prorrogada.

No caso da migração venezuelana, a autorização de residência temporária foi a solução proposta pelo governo brasileiro para simplificar o processo de regulamentação dos migrantes provenientes da Venezuela que entram no Brasil. Com esse documento, o migrante pode residir no país de maneira regulamentada, com acesso aos direitos assegurados pela Art. 5º da Constituição Federal do Brasil de 1988: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. Ademais, quem tem residência temporária não está sob tutela de proteção do direito internacional e do governo brasileiro. A pessoa com esse documento pode sair do território nacional sem a necessidade de solicitar autorização prévia e expressa do Conare. Aos originários da Venezuela também tem sido concedido o pedido de refúgio, uma vez que foi

⁵⁷ Lei disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm>. Acesso em: 03.jun.2022.

⁵⁸ Informação disponível em < https://www.novo.justica.gov.br/central-de-atendimento/estrangeiros/copy_of_entrada>. Acesso em: 14.fev.2022.



declarado que esse país passa por graves agressões aos direitos humanos e, por isso, caso queira, tem o direito de se valer da proteção internacional solicitando o refúgio no Brasil.

O que aproxima esses status migratório é, muitas vezes, a situação de vulnerabilidade que existe tanto para quem está como solicitante de refúgio ou refugiado quanto para quem é residente temporário. Essa condição vulnerável está ligada ao próprio movimento migratório de estar em outro território com outra língua e outras culturas e práticas socioculturais. Dessa forma, o olhar para esse ponto é importante, pois ambos necessitam ter condições favoráveis para mudar essa situação.

Referente a essa questão de vulnerabilidade, de acordo com Sene (2020), a vulnerabilidade e a tensão de emoções, quando identificadas no contexto de ensino, devem ser levadas em conta ao se planejar e conduzir o ensino-aprendizagem da língua como acolhimento, pois isso interferirá em toda a dinâmica em que se desenvolve esse ensino. Contudo, é importante destacar que essa vulnerabilidade e tensão de emoções não podem ser levadas pela ótica da fragilidade e de perdas (LOPEZ, 2016) e nem mesmo pela vitimização desses sujeitos (SENE, 2020).

Outra informação importante apresentada no Quadro 4 está relacionada à resposta sobre os estudantes terem ou não filhos que residem no Brasil. Conforme os dados 87,8% das pessoas declararam ter filhos e tê-los residindo no Brasil. Pelos dados pode-se observar que a faixa etária dos filhos e das filhas de maior presença está entre 0 a 5 anos de idade, mas se formos somar o número total de crianças e adolescentes temos uma quantidade de 48 crianças e adolescentes entre a idade de 0 a 15 anos. É importante considerar que essa faixa etária representa a idade escolar (fundamental e ensino médio), pois muitos dos pais e mães vivenciaram ou ainda vivenciarão situações relacionadas aos processos de matrícula e acompanhamento de seus filhos no sistema escolar brasileiro, e esse processo pode se apresentar para alguns como um grande desafio, sobretudo quando o sistema escolar do país de acolhimento, no caso o Brasil, muitas vezes, não tem ainda o preparo de profissionais e informações adequados para realizar os procedimentos de acolhimento a esses novos estudantes internacionais.

Os dados dos Quadros 3 e 4 mostram um leque extenso de informações pertinentes que foram consideradas na construção do planejamento do curso e na criação do material didático. A seguir, apresento o Quadro 5 que traz dados ainda relacionados ao perfil dos estudantes sobre profissão e trabalho que exercem no Brasil.

Quadro 5 - Perfil dos estudantes: profissão e trabalho no Brasil

RESPOSTAS RETIRADAS DO FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO APLICADO AOS ESTUDANTES INTERESSADOS EM REALIZAR O CURSO ON-LINE DE PLAC		
Profissões que exerciam no país de origem		Trabalho que realizam no Brasil
Administração (2) Arquiteto Assistente administrativo Biomédica Cabelereira (2) Caixa de banco e cozinheiro Comerciante Contador Público Professor de Inglês Contadora Contratista área de manutenção de edificações Cosmetologia Doméstica Dona de casa Educadora Enfermeira (2) Estudante (2)	Informática Lic. Economia Licenciada em administração Licenciada em contabilidade pública Licenciada em educação pré-escolar Licenciada em recursos Humanos (3) Licenciada em relações Industriais (3) Gestão de Recursos humanos Motorista Motorista de caminhão de carreta	Obreiro Operador de empilhadeira Pedicure Professor de Inglês Professor de tecnologia da informação Professora (3) Professora de Espanhol Promotora de bancos comerciais Relacionista industrial e caixa de restaurante Secretária Serviços gerais Babá Atendente de caixa Técnico de Manutenção Terapeuta da massagem Acupuntura Reflexologia. Vendedora (3)
		Não tem trabalho: (37) pessoas Estão trabalhando: (12) pessoas Autônomo Camareira Cozinheiro Cuidador social Cuidadora de crianças Estoques Vendas Manutenção Motorista de empilhadeira Operador de betoneiras Operário da Construção Civil Repositor de loja
		Estão realizando trabalhos eventuais: (4) pessoas Costura e faxina

Fonte: Elaborado pela autora com os dados gerados pelo projeto.

Pela leitura dos dados, pode-se notar que há pessoas em diversas áreas de atuação profissional e que 75% das pessoas estão desempregadas no Brasil. Uma parte menor, 24,48%, está trabalhando e dessa porcentagem de pessoas, cinco estão trabalhando em áreas “próximas” de sua profissão de origem. A seguir, faço um resumo no Quadro 6 sobre o perfil das pessoas que declaram estar trabalhando no Brasil.



Quadro 6 - Resumo dos perfis de pessoas que estão trabalhando no Brasil

RESPOSTAS RETIRADAS DO FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO APLICADO AOS ESTUDANTES INTERESSADOS EM REALIZAR O CURSO ON-LINE DE PLAC				
Gênero	Ano de nascimento	Tempo no Brasil	Formação	Trabalho no Brasil
Feminino	1985	7 meses a 1 ano	Ensino Superior - Administração	Camareira
Masculino	1969	7 meses a 1 ano	Ensino Técnico - Motorista de "Caminhão" de carreta	Motorista de empilhadeira
Feminino	1972	7 meses a 1 ano	Pós-graduação - Licenciada em educação Pré-escolar	Manutenção
Feminino	1987	7 meses a 1 ano	Ensino Médio - Vendedora	Vendas
Masculino	1985	1 a 2 anos	Ensino Superior - Arquiteto	Autônomo
Masculino	1981	1 a 2 anos	Ensino Médio - Operador de empilhadeira	Estoques
Masculino	1984	7 meses a 1 ano	Ensino Superior - Gestão de recursos Humanos	Repositor de loja
Feminino	1971	7 meses a 1 ano	Ensino Superior - Educação infantil - Professora	Cuidadora de crianças
Feminino	1965	7 meses a 1 ano	Ensino Médio - Promotora de banco comerciais	Doméstica
Masculino	1967	7 meses a 1 ano	Ensino Médio - Técnico de Manutenção	Operário da Construção Civil
Masculino	1980	1 a 6 meses	Ensino Médio - Motorista	Operador de betoneiras
Feminino	1980	7 meses a 1 ano	Pós-graduação - Biomédica	Cuidadora social
Masculino	1995	1 a 2 anos	Ensino Médio - Caixa de banco e cozinheiro	Cozinheiro

Fonte: Elaborado pela autora com os dados gerados pelo projeto.

Pelos dados do perfil das pessoas que estão trabalhando no Brasil, é possível observar que a maioria delas reside há mais de sete meses no país e ocupa empregos que não estão em equivalência com suas formações, salvo o trabalho de cozinheiro e de vendedora.

A questão relacionada ao trabalho é uma das mais importantes e impactantes neste contexto de migração e refúgio, pois essa está ligada não somente à questão urgente de sobreviver economicamente no novo país, mas à (re)construção da identidade e da autoestima da pessoa. Por isso, políticas públicas que possibilitem melhor inserção laboral dessas pessoas no mercado de trabalho se fazem urgentes, e essas políticas devem envolver não somente a disponibilização de vagas de emprego, mas ações como: facilidade para a revalidação de diplomas, oferta de cursos de Português e de cursos de atualização/continuação profissional, dentre outras medidas. É desejável que haja oportunidades a todas e todos que vivem no Brasil



para acessar postos de trabalhos que valorizem as formações, as culturas e as línguas das pessoas. O trabalho é um ponto que na esfera da vida não só reflete economicamente, mas impacta socialmente, culturalmente e, sobretudo, psicologicamente o migrante.

A temática do trabalho apresenta ser uma das mais solicitadas em cursos que já ministrei de PLAc, e, em grande parte, ela esteve ligada à própria motivação e objetivo das pessoas em procurar o ensino da língua por acreditarem que, ao terem melhor domínio sobre a língua-alvo, terão melhores oportunidades de trabalho. No entanto, isso não acontece dessa maneira, há muitos fatores para além da aprendizagem da língua que estão envolvidos nesse contexto e que, por isso, são necessárias políticas públicas que contemplem todas as questões para que essas pessoas tenham, de fato, a possibilidade de se inserir laboralmente de maneira digna e condizente com suas formações.

Outro fator importante para o planejamento de curso foi o conhecimento que o estudante já declarava ter ou não do Português e quais as dificuldades que possuía em relação à língua-alvo. No Quadro 7 exponho alguns dados referentes a essa discussão:

Quadro 7 - Conhecimento e dificuldade relacionados a Língua Portuguesa

RESPOSTAS RETIRADAS DO FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO APLICADO AOS ESTUDANTES INTERESSADOS EM REALIZAR O CURSO ON-LINE DE PLAC			
Pessoas que haviam estudado Português	Nível em que considera a proficiência em Português	O que considera mais difícil na língua portuguesa	Temas que gostaria de aprender durante o curso
Sim: (32) Não: (17)	Zero: (4) Básico: (31) Intermediário: (14) Avançado: (0)	Falar: (33) Gramática: (32) Escrever: (21) Compreender: (9) Ler: (6)	Trabalho: (35) Acesso ao Ensino Superior e cursos de formação: (32) Cotidiano: (26) Finanças: (26) Culinária: (23) Arte e cultura brasileiras: (21) Saúde: (20) Compras e serviços: (17) Sistema Educacional para as crianças: (15) História do Brasil: (12) Moradia: (11) Tempo livre e diversão:(7)

Fonte: Elaborado pela autora com os dados gerados pelo projeto.

Pelos dados apresentados, 65,3% das pessoas declararam ter estudado Português. Já esperávamos esse número, pois o mapeamento foi feito no grupo de estudantes de Português do projeto “PLAc on-line”. Além disso, esperávamos, como os dados mostraram, que mais



da metade do público tivesse realizado o nível básico da aprendizagem do Português no projeto “**PLAc on-line**”.

Em relação ao que os estudantes consideraram ser mais difícil na aprendizagem do Português esteve a **fala (oralidade)** com 67,3%, a **gramática** com 65,3%, a **escrita** com 42,9%, a **compreensão oral** com 18,44% e a **leitura** 12,2%. Fundamentando-se nos dados, inferimos que, pelo fato dessas pessoas estarem vivendo no país da língua-alvo e assim precisarem se movimentar nas práticas socioculturais da sociedade onde vivem, falar é uma das habilidades que muitos querem e precisam desenvolver com urgência, pois é por meio do uso da língua-alvo, sobretudo o uso oral, que muitas das ações cotidianas são realizadas. Ademais, o desenvolvimento da competência oral torna importante para se expressar, estabelecer contatos com outras pessoas falantes do Português e se movimentar de maneira mais confiante e autônoma no novo território e sociedade.

Tem se tornado já uma prática pedagógica recorrente, na modalidade de ensino PLAc, conduzir o ensino da língua por meio de temáticas. Os materiais didáticos de PLAc já publicados confirmam e endossam essa prática. As pesquisadoras Barbosa e São Bernardo (2014, p. 271) também partilham que a “exploração de temas que sejam próximos à realidade em que vivem ou viveram os alunos pode facilitar a aquisição de uma língua estrangeira”.

Tendo em vista essa prática, solicitamos aos estudantes que escolhessem, dentre 12 temas⁵⁹, os cinco que mais desejavam/necessitavam aprender no curso. Os cinco temas mais votados pelos estudantes foram: **1º Trabalho; 2º Acesso ao Ensino Superior e cursos de formação; 3º Cotidiano; 4º Finanças e 5º Culinária**. No entanto, todos os 12 temas receberam votação. Destaco que a temática do trabalho, na maioria dos projetos de PLAc em que trabalhei, sempre veio em primeiro momento, por ser um dos aspectos da vida que influencia notoriamente em todos os demais, inclusive, na sobrevivência. Assim, ter o conhecimento sobre conteúdos relacionados à temática do trabalho em cursos de PLAc é imprescindível. A seguir, apresento o Quadro 8 que mostra o objetivo dos estudantes em realizar o curso.

⁵⁹ Os 12 temas foram: Trabalho; Sistema Educacional para as crianças; Acesso ao Ensino Superior e cursos de formação; Saúde; Moradia; Cotidiano; Tempo livre e diversão; Finanças; Arte e cultura brasileiras; Compras e serviços; História do Brasil; Culinária.

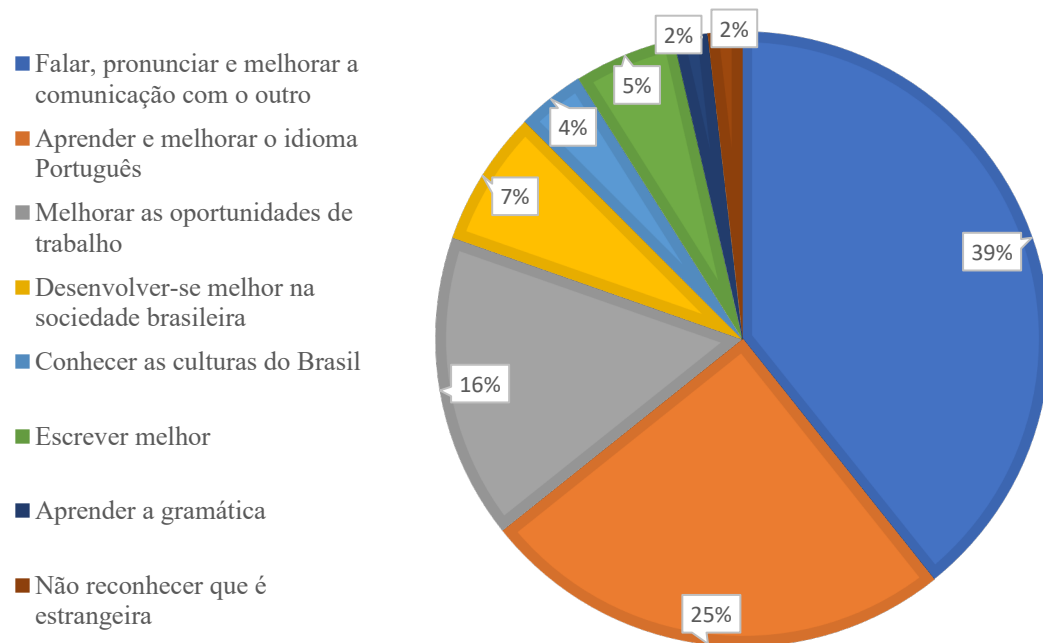
Quadro 8 - Objetivo dos estudantes em realizar o curso

RESPOSTAS RETIRADAS DO FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO APLICADO AOS ESTUDANTES INTERESSADOS EM REALIZAR O CURSO ON-LINE DE PLAC		
Objetivos expressados pelos estudantes em fazer o curso		
“Aprender y mejorar mi portugués con la escritura”	“Melhorar meu português para ter mais oportunidades no mercado laboral e na sociedade “	“Pronunciar mejor las palabras”
“Compreender e conhecer o Brasil é a sua cultura”	“Aprender hablar mejor idioma”	“Bueno aprender a falar português para poder comunicar”
“Aprender por completo o português”	“Para desempeñarme mejor”	“Aprender del idioma para desenvolverse mas”
“Aprender a falar”	“Hablar português”	“Estudiar”
“Melhorar o idioma português	“Aprender um novo ideoma conversar fluido melhorar minha comunicação na língua portuguesa.	“Capacitar me melhor no idioma”
“Ser fluente da língua portuguesa	Eu gosto da ideoma portugues de sua beleza e som.”	“Aprender gramática”
“Ter sucesso no aprendizado da língua portuguesa, é minha meta principal.	“Falar muito bom português”	“Aprender o idioma bem para falar con outros”
“Mejores oportunidades de trabajo”	“Aprender muy bien el portugués para conseguir un buen trabajo y darle mejor calidad de vida a mi hijo”	“Melhorar a fala do meu português”
“Comunicarme mejor”	“Mejorar mi português para tener una mejor convivencia y mejor desarrollo em brasil”	“Quero ter uma boa comunicação com fluência e ensinar minhas filhas a falar corretamente”
“Dominar el idioma português”		

Fonte: Elaborado pela autora com os dados gerados pelo projeto.

Fiz questão de trazer os dados sem tradução para demonstrar que muitos estudantes já apresentavam o domínio da escrita do Português com poucas interferências do Espanhol. Tendo em vista os objetivos expressados pelos alunos, apresento a seguir o **Gráfico 1** com o intuito de organizar os objetivos de aprendizagem dos estudantes em categorias temáticas:

Gráfico 1 - Categorização dos objetivos dos estudantes ao fazer o curso



Fonte: Elaborado pela autora com os dados gerados pelo projeto.

Diante dos dados, foi possível identificar oito categorias temáticas: seis apresentam incidência mais que duas vezes, já a temática “*aprender a gramática e para não reconhecer que é estrangeira*” foi apontada apenas uma vez.

A categoria mais assinalada com 39% correspondeu ao objetivo de falar, pronunciar e melhorar a comunicação com o outro. Esse objetivo esteve coerente com o que eles declararam sobre o que era mais difícil no Português - “*falar*” - e, por isso, esperavam com o curso superar essa dificuldade. Já a temática relacionada a “*aprender e melhorar o idioma*” representou o objetivo de 25% das pessoas, e isso nos revelou o desejo e interesse em se aprofundar na aprendizagem e aprimoramento do Português.

A categoria referente a “*melhorar as oportunidades de trabalho*” evidenciada por 16% das pessoas já era de se esperar, tendo em vista o que comentei sobre o tema do trabalho ser o mais solicitado neste contexto de ensino de PLAc, uma vez que é por meio dos recursos do trabalho que há possibilidade de melhor se estabelecer no novo país.

Destaco que a aprendizagem do idioma majoritariamente falado no país pode contribuir para uma melhor inserção laboral e pessoal. No entanto, isso não é uma garantia, como mencionei na fundamentação teórica, tendo em vista que há fatores de preconceito, racismo e xenofobia com certos grupos de migrantes e refugiados. Dessa maneira, somente ter o domínio



da língua não é suficiente para esses grupos terem melhor inserção, são necessárias a criação de políticas públicas para que haja adequadamente uma inclusão efetiva à sociedade brasileira.

Em relação às categorias que objetivam “*desenvolver-se melhor na sociedade brasileira e conhecer as culturas do Brasil*”, considero que estavam ligadas ao desejo de melhor se inserir nesta sociedade. A aprendizagem da língua é uma das vias para isso, mas não somente a única, como já discorrido no parágrafo anterior. Ter o domínio da língua colabora para se movimentar de maneira mais autônoma nas práticas socioculturais da sociedade receptora, mas, para além disso, conhecer o idioma do país possibilita também compreender processos culturais, históricos e sociais, e com esse conhecimento criar opiniões críticas que podem ou não auxiliar no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, assim como de usar esse conhecimento como um instrumento de luta e transgressão (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66).

Ao que concerne aos objetivos de “*escrever melhor e aprender a gramática*” foi relacionada também à categoria de “*aprender e melhorar o idioma*”, porém com especificidades direcionadas às competências linguísticas mais estruturais, o que nos revelou um pouco mais sobre a cultura de aprender desses estudantes que desejam um conhecimento mais estrutural da língua, por meio de uma abordagem mais gramatical.

Por último, o objetivo de “*não reconhecer que sou estrangeira*” foi mencionado por uma estudante de gênero feminino de idade de 49 anos, que aponta um outro fator pertinente para a inserção do migrante na sociedade com diversas interpretações: uma hipótese que levantamos no projeto ao pensar sobre esse propósito da estudante é que ela desejava falar muito bem o Português, sem interferência de sua língua materna, aproximando da falsa ideia do “falar como nativo”. Essa perspectiva do se falar ‘corretamente’ vem de um pensamento que elege um falante ideal de uma língua, sem levar em conta, a diversidade linguística e cultural dos indivíduos, essa perspectiva, normalmente, não é compartilhada por alguns linguistas aplicados, principalmente os que fundamentam suas práticas de ensino da língua pela prática da interculturalidade, posição essa que adotamos ao longo da construção do material didático e do curso on-line “**Caminhão**”.

Aprender e adquirir uma língua pela perspectiva da interculturalidade é uma possibilidade de aprendizagem, conhecimento que soma e amplia a nossa identidade, a bagagem de vida do que somos, das línguas que falamos, das culturas que temos ou conhecemos, sem que haja processo de apagamento desses fatores. Ao contrário, que haja trocas culturais, sociais sobre os modos de ser, agir, pensar e sentir.



Em uma segunda interpretação, entendemos que esse objetivo talvez estivesse relacionado a aspectos que vão além da aprendizagem da língua na idealização do “falante nativo”. Podemos pensar que tal objetivo estaria ligado ao aspecto referente à própria condição do migrar, tais como o medo e a insegurança de ser estrangeira em outro país e de toda discriminação que pode sofrer por isso. Sob essa perspectiva, ter o conhecimento da língua entra novamente como a esperança e possibilidade de inserção na sociedade e a possível segurança.

Esse mapeamento sobre o contexto de ensino conduziu as escolhas que fizemos ao longo do processo de planejamento do curso e elaboração do material didático. Os dados desse formulário foram apresentados aos professores no encontro de organização das equipes realizado na primeira oficina de formação. O formulário com os dados foi compartilhado com os professores, a fim de que eles pudessem analisar o contexto com mais calma para orientá-los na criação do material didático do curso. Destaco que esse mapeamento do contexto dos interesses dos estudantes em realizar o curso foi imprescindível para o planejamento do curso e a elaboração do material didático. A seguir, discorro sobre essas fases de criação.

2.1.6. Planejamento do curso e do material didático

A partir dos dados dos formulários aplicados aos estudantes e aos professores voluntários, das experiências profissionais das coordenadoras no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, sobretudo, no ensino de língua em contexto de migração, dos conhecimentos apreendidos por meio da realização dos cursos ofertados no PoCA sobre planejamento de cursos a distância, e da leitura teórica de textos de ensino de PLAc e da área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, a equipe de coordenação elaborou um prévio planejamento de curso e do material didático.

Cabe destacar que como muitos planejamentos de cursos sofrem alterações e mudanças para melhor se adequarem aos objetivos e ao contexto de ensino, não foi diferente com esse primeiro planejamento. Realizamos um prévio planejamento que foi disponibilizado para as equipes de professores ao final da primeira oficina de formação. O planejamento foi apresentado por meio de dois documentos: **Guia para elaboração das unidades de aprendizagem** e o **Mapa de Atividades**. Após a equipe de coordenação pedagógica observar que os grupos ainda estavam com muita dificuldade para compreender e desenvolver o que havia sido proposto nesses documentos, foi elaborado um terceiro documento intitulado de **Guia do professor**, que trouxe com mais aprofundamento e detalhes o planejamento do curso



e as orientações para a elaboração das unidades de aprendizagem que comporiam o material didático do curso.

Realizar o planejamento do curso e das orientações para elaboração do material didático se apresentou como um processo longo e complexo que exigiu da equipe de coordenação muita pesquisa, estudo e conhecimentos profissionais de elaboração de curso de línguas on-line e de elaboração de material didático. Além disso, foi necessário a equipe de coordenação se aprimorar em conhecimentos específicos do uso de tecnologias digitais para melhor interagir e coordenar as equipes para o trabalho colaborativo, voluntário e on-line. Assim, foram muitos conhecimentos mobilizados para chegar à elaboração e à concretização desses planejamentos.

Com a análise contextual sobre o cenário de ensino e aprendizagem (perfis dos estudantes, os objetivos e motivação em aprender o Português, conhecimento e dificuldades na aprendizagem da língua-alvo e das temáticas escolhidas) e com análise contextual do perfil dos professores voluntários juntamente com a escolha de realizar um curso na plataforma de aprendizagem do *Moodle* foi elaborado o primeiro planejamento do curso e do material didático.

O curso seria voltado especificamente para o público formado por pessoas migrantes maiores de 16 anos, solicitantes de refúgio e/ou refugiados reconhecidos pelo Conare que tinham o espanhol como língua materna ou segunda língua e que apresentassem domínio básico da língua portuguesa. O objetivo do curso consistiria em capacitar os estudantes a usarem o Português do Brasil de maneira adequada em práticas contextualizadas de interação cotidiana, de acordo com suas dimensões linguísticas, discursivas e socioculturais, em nível intermediário de complexidade.

O curso teria uma carga horária de 60 horas, distribuídas ao longo de 12 semanas ofertado de maneira totalmente on-line pela plataforma virtual de aprendizagem do *Moodle* (3.8.4). O material didático do curso se estruturaria em 12 unidades de aprendizagem (UA). As unidades de aprendizagem abordariam as temáticas escolhidas pelos estudantes, dessa forma, seriam unidades de aprendizagem temáticas. Tendo isso em vista, para o preparo das equipes de professores e da proposta de elaboração das unidades de aprendizagem, a equipe de coordenação propôs a seguinte organização de trabalho colaborativo de criação do material do curso, como mostra o Quadro 9.

Quadro 9 - Organização do material didático do curso

EQUIPES	UNIDADES DE APRENDIZAGEM (UA)
Equipe das coordenadoras	UA1- OLÁ, BRASIL!
Equipe 5	UA2 – TRABALHO
	UA3 – TRABALHO
Equipe 4	UA4 - ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CURSOS DE FORMAÇÃO (A DISTÂNCIA)
Equipe 2	UA5 - COTIDIANO e MORADIA
	UA6 - COTIDIANO e MORADIA
Equipe 3	UA7 - FINANÇAS E COMPRAS E SERVIÇOS
Equipe 1	UA8 - HISTÓRIA DO BRASIL E CULINÁRIA
Equipe 3	UA9 - SAÚDE
Equipe 1	UA10 - ARTE E CULTURA
Equipe 4	UA11 - SISTEMA EDUCACIONAL PARA AS CRIANÇAS
Equipe das coordenadoras	UA12 - FECHAMENTO DO CURSO

Fonte: Elaborado pela autora com os dados gerados pelo projeto.

Tínhamos um total de seis equipes de professores. Cada equipe estava responsável por criar duas unidades de aprendizagem. As temáticas das unidades foram distribuídas por meio de um sorteio realizado ao final do último encontro da primeira oficina de formação de professores. Cada equipe seria responsável pela feitura das unidades, inclusive pela aplicação dessas.

A priori, planejamos que cada unidade de aprendizagem deveria conter uma carga horária de cinco horas, sendo disponibilizada no período de uma semana. Nas cinco horas de cada UA deveriam estar computadas as horas dedicadas para leitura, visualização de vídeos e realização de atividades (compreensão e/ou produção oral e escrita). As atividades das unidades seriam realizadas de maneira assíncrona na plataforma *Moodle*. A depender do tipo de atividades os estudantes poderiam receber o *feedback* automático (questões fechadas de múltipla escolha). No caso de atividades abertas (enviar um texto, um áudio, figura/foto), os professores fariam a correção e enviariam aos estudantes. Nas páginas da UA, haveria um tópico de *Fórum* que seria usado para dúvidas e *feedbacks* sobre o conteúdo das páginas.

A frequência dos estudantes seria computada pela mera tentativa na realização das atividades, estando essa correta ou incorreta, ou seja, o fato de o estudante tentar realizar a atividade contaria como presença. O estudante deveria realizar no mínimo 70% das atividades para contar como presença.



A cada unidade haveria uma avaliação somativa. Essa avaliação somativa deveria ser elaborada tomando como base o exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)⁶⁰, isto é, o objetivo era avaliar os estudantes por meio de tarefas (convites para agir no mundo), exigindo-se, para a sua realização, o acionamento de um conjunto de habilidades linguístico-comunicativas que fossem ao encontro do conteúdo programático da unidade. Cabe ressaltar que apenas a realização da avaliação de cada unidade garantiria o critério mínimo para a certificação, e o aluno teria sempre o direito de realizar uma refeitura da avaliação, após a devolutiva por parte dos professores.

Em cada unidade teriam dois momentos de encontros síncronos com carga horária de uma hora cada encontro (via *Google Meet*). Um encontro aconteceria às terças-feiras como um plantão de dúvidas e o segundo encontro ocorreria às sextas-feiras. O encontro de sexta-feira seria pautado por elementos provocadores que norteariam a conversa em grupo. Os elementos provocadores sempre deveriam estar de acordo com a temática e o conteúdo das unidades. A participação nos encontros síncronos seria facultativa, dessa forma, não seria avaliativa nem iria ser computada como frequência. O objetivo em oferecer os encontros síncronos era para aproximar professores e estudantes do curso, além de estimular a prática oral em língua portuguesa por parte dos estudantes e tirar possíveis dúvidas em relação às atividades das unidades e do manuseio da plataforma do *Moodle*.

Inserimos também no planejamento que, ao final do curso, seria proposta uma avaliação final presencial aos estudantes. Naquele momento não sabíamos muito bem sobre como iríamos realizar uma avaliação presencial em plena pandemia da COVID-19. Ter a avaliação presencial no curso seria unicamente para atender a uma exigência da portaria [Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020](#)⁶¹ publicada pelo Governo Federal. Nessa portaria que dispunha, dentre outros assuntos, sobre os procedimentos de naturalização para migrantes, dizia no art.5º que para um migrante requerer a naturalização era necessário atestar a capacidade de se comunicar em língua portuguesa. Dentre as oito possibilidades de certificação aceita para comprovar essa capacidade, havia uma que consistia na realização de um curso de língua portuguesa direcionado a imigrantes. Esse curso, de acordo com a portaria, deveria ser realizado em instituição de educação superior credenciada pelo Ministério da Educação. Conforme a portaria,

⁶⁰ Celpe-Bras é o exame brasileiro oficial para certificar proficiência em português como língua estrangeira. O exame é aplicado semestralmente no Brasil e no exterior pelo Inep, com apoio do Ministério da Educação (MEC) e em parceria com o Ministério das Relações Exteriores. Conheça mais acessando o site: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>>. Acesso em: 25.mar.2023.

⁶¹ Portaria disponível em:< <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-623-de-13-de-novembro-de-2020-288547519>> Acesso em: 26.jun.2022.



o curso poderia ser realizado na modalidade a distância (parágrafo 3º do artigo 5). No entanto, o estudante deveria ser submetido a pelo menos uma avaliação presencial no estabelecimento responsável (parágrafo § 4º artigo 5).

Essa exigência da portaria foi uma preocupação para nós, pois sabíamos que essa possibilidade de solicitar a naturalização poderia ser importante para os nossos estudantes. Contudo, não concordávamos com a posição do Governo Federal em propor, em plena pandemia da COVID-19, a exigência de aplicar uma avaliação presencial. Essa atitude do Governo se mostrou completamente irresponsável e inviável naquele momento de crise sanitária e de tantas mortes no Brasil devido à pandemia. Deixamos essa decisão para pensar futuramente na esperança de haver alguma modificação na portaria⁶².

Para melhor organizar e visualizar o planejamento do curso, a equipe de coordenação fundamentada nos conhecimentos adquiridos no curso realizado no PoCA sobre **Docência em EaD: Planejamento Pedagógico de Disciplinas**⁶³, elaborou um **Guia para elaboração das unidades de aprendizagem** e uma planilha de Excel que foi nomeada de **Mapa de atividade**.

O documento **Guia para elaboração das unidades de aprendizagem** apresentava todas as informações referentes à elaboração das unidades de aprendizagem e o Mapa de Atividade sobre os conteúdos que iriam compor as unidades. Esse Mapa de Atividade normalmente é realizado para se ter uma melhor visualização do planejamento pedagógico do curso como um todo. Segundo Zanotto (2020), o Mapa é construído em formato de quadro no qual são inseridas informações sobre os componentes didáticos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem do curso, tais como “unidades de aprendizagem (semanas, etapas ou módulos), prazos, objetivos específicos, conteúdos programáticos, materiais de estudo, atividades dos alunos e critérios de avaliação” (ZANOTTO, 2020, p. 4).

Realizar o **Mapa de Atividade** no planejamento de um curso, de acordo com Zanotto (Ibidem), é de extrema importância, pois por meio desse, a equipe de criação do curso poderá visualizar de maneira mais ampla a relação entre todos os componentes que irão compor o curso, verificando os seguintes aspectos:

- se a distribuição da carga horária entre elas está equilibrada e de acordo com a carga horária total prevista para a disciplina;
- se o conteúdo previsto para a disciplina (conteúdo programático) foi todo contemplado;
- se há diversificação, excesso ou falta de materiais de estudo;

⁶² Essa portaria até o momento de escrita dessa tese (02/2023) ainda não havia sido modificada.

⁶³ Curso disponível em: < [PoCA - UFSCar : Resultados da busca](#) > Acesso em: 26.maio.2022.

- se há diversificação, excesso ou falta de atividades e se estas são coerentes com os objetivos e conteúdos propostos;
- se os critérios de avaliação das atividades estão coerentes com os objetivos propostos (ZANOTTO, 2020, p. 4).

Além de ter essa visão mais ampla do planejamento, o **Mapa de Atividade** contribuiria para o diálogo e interação entre as equipes de coordenação e de professores no momento de construção das unidades de aprendizagem. Cabe ressaltar que para cada unidade havia sido definida apenas a temática, enquanto os conteúdos linguísticos e socioculturais deveriam ser selecionados e elaborados pelas equipes responsáveis pelas unidades. Assim, o **Mapa de Atividade** cumpriria essa função de trazer um panorama sobre as escolhas que as equipes realizariam na seleção dos conteúdos linguísticos e socioculturais. Acreditávamos que ter esse panorama seria de extrema eficácia no trabalho colaborativo entre as equipes, pois possibilitaria o diálogo entre as equipes de trabalho e uma coerência e diversificação nos conteúdos linguísticos e socioculturais. Por meio do acesso ao **Mapa de Atividade**, os grupos de professores poderiam obter informações sobre os conteúdos que iriam ser trabalhados em cada unidade e assim manter uma coerência didática entre os conteúdos. A seguir, apresento a Figura 4 que ilustra o **Mapa de Atividade** que elaboramos:

Figura 4 - Modelo do Mapa de Atividade construído para a elaboração das Unidades de Aprendizagem

Unidades de Aprendizagem	Conteúdo Programático	Objetivos específicos	Material de estudo: tipo/formato	Tópicos gramaticais	Tópicos fonéticos ou de pronúncia	Vocabulário	Atividades do aluno (ferramentas do Moodle)	Critérios para o cômputo da frequência	Critérios de avaliação	Encontros síncronos	Carga horária (em horas)
Unidade 1											
Unidade 2											
Unidade 3											
Unidade 4											
Unidade 5											
Unidade 6											
Unidade 7											
Unidade 8											
Unidade 9											
Unidade 10											
Unidade 11											
Unidade 12											

Fonte: Elaborado pela autora com os dados gerados pelo projeto.



Como mencionado, esse **Mapa de Atividade** seria o documento norteador para as interações e decisões entre as equipes. No entanto, esse documento não foi suficiente. De acordo com o meu acompanhamento, as equipes assinalaram nos grupos de *WhatsApp* e nas orientações pedagógicas que necessitavam ter uma direção para organizar os conteúdos internos das unidades, isto é, uma sequência didática para que pudessem seguir. Foi então que a equipe de coordenadoras, que realizou a unidade piloto para ser apresentada para as equipes, decidiu fazer um planejamento interno para a elaboração das unidades de aprendizagem. Esse planejamento interno das unidades de aprendizagem foi disponibilizado por meio do documento **Guia do professor**.

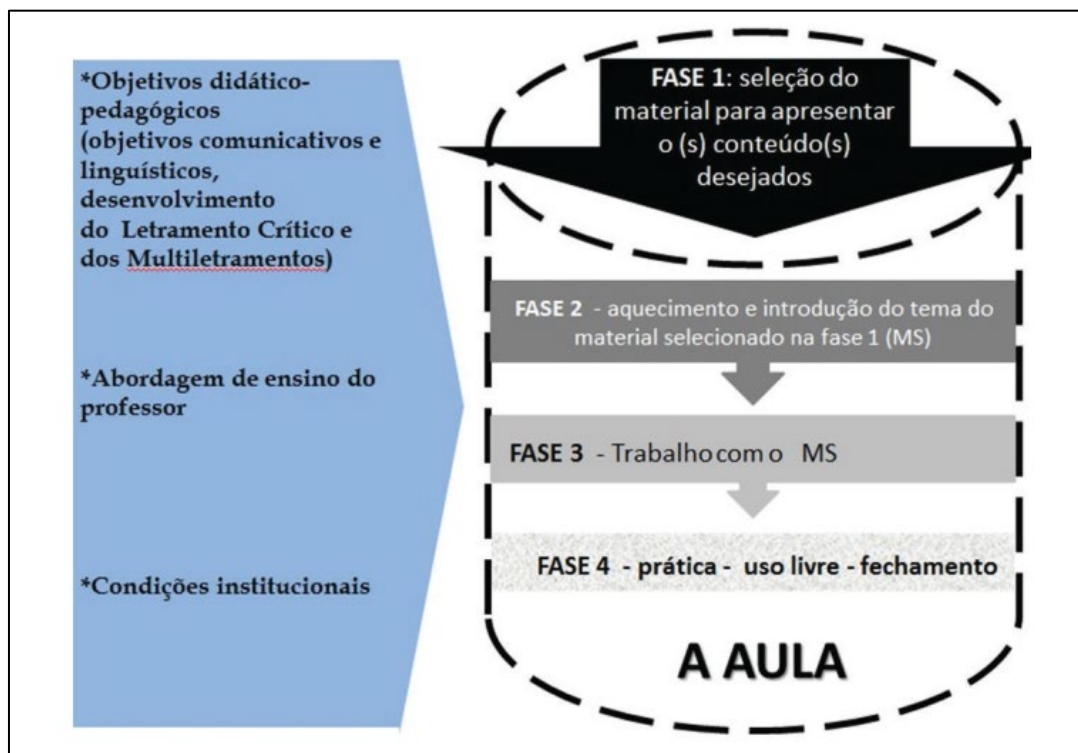
O Guia do professor, além de retomar todas as informações sobre o planejamento do curso e da organização das equipes, trouxe as instruções para a sequência da estrutura interna das unidades de aprendizagem e orientações sobre a oficina de formação para a realização da unidade piloto que seria disponibilizada para as equipes de professores.

Foi proposto que cada unidade de aprendizagem fosse estruturada em uma sequência didática de blocos. Essa ideia tinha por objetivo melhor orientar o trabalho das equipes na elaboração das unidades, inclusive para manter uma padronização de sequência didática, pedagógica e estética do material didático. Assim, independentemente se as unidades eram diferenciadas nas temáticas e nos conteúdos, elas apresentariam uma mesma proposta de sequência visual dos conteúdos. A definição dessa sequência de didática para as unidades contribuiria para nortear a elaboração das unidades pelas equipes de professores e também para que os estudantes pudessem ter uma maior familiarização e manuseio ao entender que as unidades teriam uma lógica didática padronizada.

Por conseguinte, foi planejado que as unidades de aprendizagem deveriam ser elaboradas seguindo uma sequência dividida em cinco blocos. Destaco que o texto de Viana e Rozenfeld (2019)⁶⁴ foi fundamental para pensarmos nessa sequência em blocos. Neste texto, os autores propõem uma representação da aula de línguas estrangeiras que consiste em quatro fases, conforme demonstra a Figura 5.

⁶⁴ Artigo disponível em < <file:///C:/Users/L%C3%ADgia/Downloads/47112-Texto%20do%20artigo-135889-1-10-20200208.pdf>> Acesso em: 27. maio.2022.

Figura 5 - Representação da aula de língua estrangeira



Fonte: Rozenfeld e Viana, 2019, p.16.

Rozenfeld e Viana (2019) apresentam a proposta de fases com o objetivo de representar uma aula de línguas estrangeiras. No entanto, nós da equipe de coordenação do projeto nos inspiramos nessas fases a fim de estruturar as unidades de aprendizagem. Para melhor entender o que propomos, a seguir, discorro brevemente sobre essas fases, apresentando de que maneira nos apropriamos de cada fase para criar a sequência didática nas unidades.

A primeira fase está relacionada à escolha que o professor fará dos conteúdos e materiais que irão compor a aula. O material, conforme Rozenfeld e Viana (2019, p. 18), pode “ser um texto, um vídeo, um áudio, diálogo, de acordo com as habilidades que deseja desenvolver, seus objetivos linguísticos e comunicativos e o quadro contextual que subjaz a sua aula”. Essa primeira fase é realizada anteriormente à aula.

A segunda fase acontece em sala de aula em contato com o estudante e se refere resumidamente ao momento de o professor propiciar um clima de acolhimento e confiança com o aluno. Esta fase é dividida pelos autores em três partes: **a) discussão de questões organizacionais; b) aquecimento e; c) preparação do insumo.** A primeira parte (**a**) é voltada para aquele momento inicial de uma aula em que são repassados avisos gerais e/ou informações de cunho organizacional (ROZENFELD; VIANA, 2019, p. 18). A segunda parte (**b**) se



direciona ao momento de trazer o aluno para o espaço da aula despertando o interesse e a motivação. Para isso, pode ser proposto algum jogo, brincadeira que propicie um ambiente de acolhimento e confiança. Os autores ressaltam que essa segunda fase tem um papel importante nas fases posteriores. A terceira etapa **(c)** é o momento voltado para apresentar o assunto que irá ser desenvolvido ao decorrer da aula, buscando fazer um levantamento do conhecimento prévio dos estudantes e do interesse sobre a temática. Este momento consiste em aguçar a curiosidade do aluno sobre a temática da aula e de apresentar o conteúdo lexical que será trabalho, pois assim o aluno não terá tanto confronto com o material na próxima fase. (ROZENFELD; VIANA, 2019).

A terceira fase nomeada **“Trabalho com o MS”** consiste em trabalhar o conteúdo introduzido na fase anterior. Nessa fase, o professor deve levar o aluno à compreensão do conteúdo e para isso pode se utilizar das atividades que foram planejadas na primeira fase. Rozenfeld e Viana (2019, p. 20) sublinham que o trabalho realizado nesta fase “deve ser cuidadosamente planejado antes da aula e realizado por meio de atividades específicas que podem ser desenvolvidas em duplas, individualmente, de forma expositiva ou em grupo, a depender do objetivo do professor em relação à dinâmica.”

A quarta e última fase, chamada de **“Prática - uso livre – fechamento”**, se orienta a propor “o uso da língua-alvo em situações significativas de comunicação” (Ibidem). Os autores apresentam que antes de passar para o uso livre (podendo acontecer por meio de diversas formas como teatro, música, discussão em sala, dentre outras maneiras) pode ser proposta aos estudantes uma preparação linguística do conteúdo trabalhado com a aplicação de exercícios de sistematização e/ou repetição.

Fundamentando-se nas fases de representação de uma aula de língua estrangeira propostas pelos autores, a equipe de coordenação estruturou como proposta didática uma sequência de blocos para guiar o processo de ensino-aprendizagem das UA. Como já discorrido, cada unidade de aprendizagem teria uma carga horária de cinco horas e deveria ser elaborada baseando-se numa concepção de língua como prática social situada, por meio de uma abordagem comunicativa e intercultural de ensino (MENDES, 2008). A estrutura da unidade seria dividida em cinco blocos, em que cada um deveria conter pelo menos uma atividade para computar a frequência do estudante. Os blocos foram nomeados da seguinte maneira **Bloco 1: Pra começar....; Bloco 2: Chega mais!; Bloco 3: Tim-tim por tim-tim; Bloco 4: Muita calma nessa hora; Bloco 5: Pano pra manga**. A seguir, apresento o Quadro 10, o qual resume o objetivo de cada bloco.



Quadro 10 - Estrutura interna das Unidades de Aprendizagem

ESTRUTURA DAS UNIDADES DE APRENDIZAGEM	
Para começar...!	
<p>Trazer <i>inputs</i> estimulantes para a interação, mostrando que o envolvimento na situação comunicativa proposta (e no conhecimento que ela abriga) está aberto para os saberes prévios do estudante e será importante e proveitoso para sua vida futura. (Atividades e <i>inputs</i> de complexidade baixa).</p>	
Chega mais	
<p>Apresentar <i>inputs</i>, a exemplo de leitura de textos (de vários gêneros discursivos) e de outros conteúdos linguísticos, que permitam uma exploração da situação comunicativa para torná-la mais familiar. (Atividades e <i>inputs</i> de complexidade baixa e média).</p>	
Tim-tim por tim-tim	
<p>Produzir um aprofundamento da situação comunicativa proposta (através de novos <i>inputs</i> ou não), analisar suas partes, suas possibilidades e variações, suas estruturas gramaticais, vocabulários, sua fluência e pronúncia, exigindo também uma interação mais complexa do estudante. (Atividades e <i>inputs</i> de complexidade média e alta).</p>	
Muita calma nessa hora	
<p>Propor atividades comunicativas controladas individuais e/ou em grupos para fixação, reforço e avaliação da aprendizagem (avaliação somativa). Antes, elaborar um resumo dos conhecimentos levantados acerca da situação comunicativa proposta. (Atividades de complexidade média e alta, poucos ou nenhum <i>input</i>).</p>	
Pano pra manga	
<p>Trazer <i>inputs</i> e atividades que possibilitem uma transferência e expansão da linguagem em uso na situação comunicativa abordada durante a unidade. (Atividades e <i>inputs</i> de complexidade alta).</p>	

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do material didático do curso “Caminhão”

Planejamos que cada bloco deveria trazer de maneira coerente e interligada um aumento gradativo e didático da complexidade dos conteúdos para possibilitar ao estudante uma maior interação nas situações comunicativas que seriam propostas. Compreendíamos que a interação numa situação comunicativa requer compreensão e produção (de modo integrado) oral e/ou escrita dos estudantes. No entanto, isso não impediria que, para fins didáticos, esses instantes da situação comunicativa pudessem ser abordados separadamente.

Em seguida, partimos da ideia de que uma compreensão mais profunda de uma situação comunicativa proporcionaria ao estudante um melhor uso geral da linguagem e um campo de



ação maior diante da própria situação comunicativa em jogo. Por isso, um aprofundamento, tanto dos assuntos e dos usos quanto das gramáticas, dos vocabulários, dos ritmos e sons que animam uma situação comunicativa seriam mobilizados entre os blocos. A seguir, de modo conciso, discorro sobre como planejamos elaborá-los.

O **Bloco 1: Pra começar...** seria voltado para o clima de acolhimento e aquecimento, uma introdução. Planejamos que esse bloco deveria ser elaborado com o objetivo de ativar os saberes prévios do estudante por meio de comentários, observação de imagens, escutar música, leitura de texto curto ou afirmação que chamasse a atenção e convidasse o estudante a entrar na temática. Poderia se fazer uso de qualquer estratégia que incluísse o estudante na temática da unidade, fazendo-o parte integrante e ativa da construção do conhecimento.

O **Bloco 2: Chega mais!** faria a preparação e apresentação do insumo. Para esse bloco, o objetivo era elaborar *inputs*, ou seja, novos elementos que deveriam ser acrescentados àquilo que o estudante já conhecia e que constituiriam a temática da unidade. Isto poderia se dar de diversas maneiras, como, por exemplo, por meio de leitura de textos (se possível, oriundos de gêneros discursivos diversos), de um vídeo produzido pela equipe ou pré-selecionado. Nesse bloco, o propósito era o de explorar conteúdos linguísticos, dando foco à habilidade/compreensão que a unidade visava desenvolver. Introduzir *inputs* que permitissem uma exploração da situação comunicativa proposta para torná-la mais familiar. Nessa seção, deveriam ser elaborados atividades de complexidade baixa e média.

O **Bloco 3: Tim-tim por tim-tim** trabalharia a compreensão e fixação do conteúdo. Esse bloco deveria ser elaborado visando uma expansão do uso comunicativo e de atividades mais complexas a partir de conteúdos linguísticos e socioculturais desenvolvidos na unidade. Poderia ou não trazer novos *inputs* que deveriam explorar o uso de situações comunicativas com mais consciência sobre o conteúdo do que seria acionado, de suas possibilidades e variações, de algumas estruturas gramaticais, certos vocabulários, trazendo explicações mais detalhadas sobre estruturas linguísticas do Português do Brasil. As atividades elaboradas deveriam ser de complexidade média e alta.

O **Bloco 4: Muita calma nessa hora** sintetizaria todo o conteúdo trabalhado nos blocos anteriores. Dessa forma, deveria ser elaborada uma **síntese** dos conhecimentos levantados acerca das situações comunicativas propostas na unidade e fundamentando-se nos conteúdos mobilizados e, por fim, propor uma atividade com a função avaliativa.

O **Bloco 5: Pano pra manga** seria o bloco de uso livre. Nesta etapa, deveriam ser elaboradas atividades de interações livres a partir de conteúdos comunicativos e linguísticos desenvolvidos na unidade. As atividades propostas desejosamente deveriam propor um



momento de liberdade para se apropriar dos conteúdos desenvolvidos ao longo da unidade de maneira mais criativa.

As orientações sobre o planejamento interno das unidades, pela minha perspectiva como coordenadora pedagógica, foram muito relevantes para todos os envolvidos no projeto, pois era preciso ter uma estrutura padrão para guiar o trabalho de elaboração das unidades de aprendizagem, ainda mais quando o trabalho é realizado por diversas mãos e de maneira remota. Assim, com as orientações mais sistematizadas sobre a elaboração das unidades e com um modelo de unidade disponibilizado para os professores, o trabalho de criação das unidades de aprendizagem ganhou mais compreensão e desenvolvimento. Cabe sublinhar que a aprendizagem de uma língua pela perspectiva de acolhimento esteve presente em todos os detalhes que pensamos para as unidades.

Antes de apresentar o trabalho final da criação das unidades de aprendizagem, discorro sobre o percurso de preparação dos professores voluntários realizado no projeto por meio das oficinas de formação.

2.1.7. Percurso de preparação dos professores: oficinas de formação

O projeto de extensão **“Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados”** tinha como um dos seus objetivos fornecer formação específica para professores e estudantes de Letras para o trabalho com ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e para a criação de um curso on-line de Português como Língua de Acolhimento para migrantes e solicitantes de refúgio que tenham como primeira ou segunda língua o espanhol. Esses objetivos foram alcançados com as oficinas de formação que apresento a seguir.

Com o intuito de construir um curso de PLAc, a equipe de coordenação elaborou e ofertou três oficinas de formação para capacitar e instruir o trabalho dos professores na construção colaborativa de um curso on-line de Português como Língua de Acolhimento para hispanofalante, nível intermediário, na plataforma de aprendizagem *Moodle*.

Cabe destacar que as oficinas ofertadas foram cadastradas no sistema da Proex (UFSCar), cumprindo os procedimentos de inscrição no sistema e geração de certificados aos participantes inscritos que cumpriram no mínimo de 75% de frequência. Dessa maneira, todas as capacitações ofertadas, assim como a participação na elaboração do curso, certificaram os professores participantes. Destacamos essa ação, pois os certificados de alguma maneira contribuem para comprovar experiências vividas no âmbito de ensino e aprendizagem de



línguas, podendo com esse quiçá oportunizar outras experiências de formação e postos de trabalhos.

Posteriormente, descrevo as temáticas trabalhadas nas oficinas de formação, destacando como a presente pesquisa acompanhou essas capacitações e todo o processo de construção do curso. Ao descrever as formações, menciono como foi realizada a investigação da pesquisa e quais instrumentos de geração de dados foram aplicados em cada momento da formação. Os dados gerados por meio desses instrumentos serão apresentados no capítulo de análise, mas considero importante já indicar em quais momentos foram aplicados.

A primeira oficina intitulada “**Ensino de português como língua de acolhimento na modalidade a distância**”⁶⁵, com carga horária de 30 horas, foi realizada entre 15/07/2020 a 26/08/2020. Foram 4 encontros e tivemos a inscrição de 35 pessoas voluntárias. Desse total, 34 participaram de, no mínimo, dois encontros.

O primeiro encontro dessa oficina foi ministrado pela professora Svetlana Ruseishvili, coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (UFSCar), que discorreu sobre “**Migração e deslocamento forçado: conceito, atores e desafios**”. Nessa oficina foi possível saber mais sobre o contexto atual de migração no Brasil com foco no fluxo migratório da Venezuela. Além disso, foram apresentadas as categorias migratórias no mundo contemporâneo pela perspectiva de organizações como o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e pela Organização Internacional para as Migrações (OIM); as normas e os atores responsáveis por essa temática de migração no Brasil; os números e as tendências referentes à migração; um panorama sobre a crise da Venezuela e o deslocamento migratório dessas pessoas para o Brasil.

O segundo encontro “**Língua de acolhimento, especificidades e planejamento de cursos**” se direcionou a refletir e conhecer um pouco mais sobre a modalidade de ensino de Português como Língua de Acolhimento, as especificidades desse contexto de ensino e instantes de experiências práticas na oferta desse ensino em dois projetos de PLAc no Brasil. Essa oficina foi ministrada por mim que, como já informado, participei do curso como pesquisadora e como coordenadora pedagógica.

O terceiro encontro “**Português Língua de Acolhimento e alguns (des) encontros**” foi mediado pela Profa. Dra. Eleonora Bambozzi Bottura, que integrava a equipe de coordenação pedagógica. A professora Eleonora especialista no ensino de PLAc discorreu sobre recortes de sua experiência prática como professora de PLAc no contexto específico de ensino para um grupo de mulheres migrantes e refugiadas. Na oficina, foi abordado o papel do

⁶⁵ O material (slides) apresentado nessa oficina está no [Anexo I](#).

professor no ensino e aprendizagem de PLAc; a dimensão da afetividade e o prisma emocional nesse contexto de ensino e nas relações interpessoais dos sujeitos (professor e estudante); o encontro e (des)encontro entre o professor e o estudante; o movimento intercultural direcionado à compreensão do outro para também investigar quem somos em sala de aula e a perspectiva educacional do letramento crítico: “ouvir o outro se escutando” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 132)

O quarto encontro foi realizado com as coordenadoras do projeto, coordenadoras pedagógicas e os/as professores voluntários, e teve por objetivo apresentar o resultado da análise do questionário sobre o perfil dos estudantes interessados em fazer o curso; o prévio planejamento do curso; a divisão e organização das equipes de trabalho; as instruções para a elaboração do material didático do curso e o cronograma de trabalho. Todos esses assuntos já foram apresentados nos tópicos anteriores.

Em relação à pesquisa, por meio dessa primeira oficina de formação, pude acompanhar e investigar de maneira aprofundada os conhecimentos e as reflexões que os participantes da pesquisa tiveram ao longo dos encontros de formação. Para isso, utilizei como instrumento de pesquisa o diário reflexivo que foi aplicado, por meio do *Google forms*, após cada encontro. A seguir, apresento a Figura 6 que ilustra o objetivo de cada diário reflexivo:

Figura 6 - Diários reflexivos via *Google forms*

<p>1º Diário: Embarcando no contexto</p> <p>Objetivou investigar como os participantes compreendem de que forma o ensino e aprendizagem da língua pode contribuir com a pessoa migrante e quais fatores devem ser levados em conta para planejar e ofertar esse ensino. (Enviado 20/07/2020)</p>	<p>3º Diário: Atravessando as marés</p> <p>Investigar como a afetividade/sensibilidade do(a) professor(a) pode ser desenvolvida no âmbito do ensino on-line de PLAc. (Enviado 03/08/2020)</p>
<p>2º Navegando pelo PLAc</p> <p>Refletir sobre como os conhecimentos partilhados na oficina sobre as experiências práticas em PLAc possibilitaram reflexões e/ou conhecimentos sobre a modalidade de ensino de Português como Língua de Acolhimento. (Enviado 27/07/2020)</p>	<p>4º Diário: Conhecendo os tripulantes</p> <p>Investigar o que mais chamou a atenção dos participantes em relação ao mapeamento apresentado referente ao perfil dos estudantes interessados; quais desafios os voluntários imaginam que terão ao elaborar a unidade temática; e como esses avaliam a organização proposta para o curso e a divisão das equipes. (Enviado 11/08/2020)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.



A aplicação dos diários me possibilitou conhecer um pouco mais dos participantes de pesquisa e saber quais entendimentos estavam apreendendo diante da formação. A análise dos dados gerados pelos diários reflexivos é apresentada no capítulo de análise.

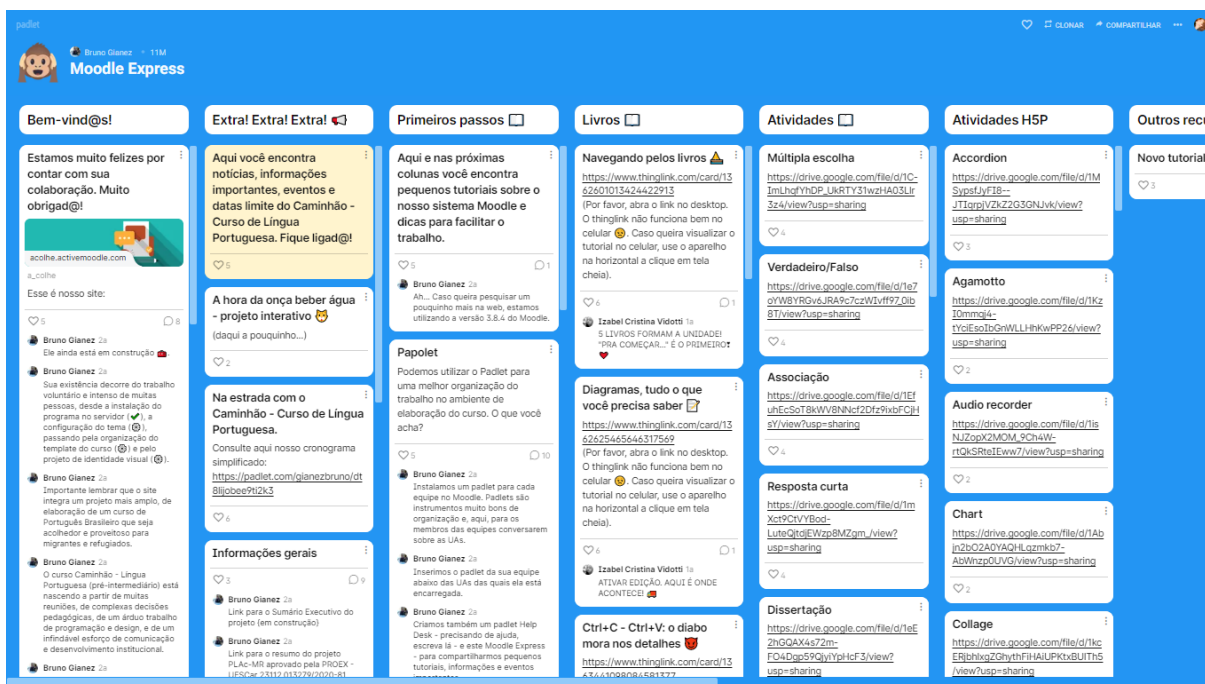
Retomando o trajeto das oficinas de formação, a segunda formação intitulada “**Capacitação para uso da plataforma Moodle em cursos de PLAc**” foi realizada no período de 17/09/2020 a 08/10/2020, com carga horária de 30 horas. Durante três encontros, essa oficina teve o objetivo de capacitar os professores para utilizarem a plataforma *Moodle*, a fim de terem conhecimento e mais familiaridade com os recursos disponíveis na plataforma para que pudessem ser utilizados na elaboração do material didático do curso, bem como para ministrarem as aulas, conduzirem suas atividades e interagirem com os estudantes de forma síncrona e assíncrona por meio da plataforma. O conteúdo programático desta oficina consistiu em:

1. Apresentar de forma geral o *Moodle* e suas configurações de edição e treinamento;
2. Apresentar as ferramentas H5P, questionário e treinamento;
3. Apresentar algumas ferramentas de jogos, do recurso página e treinamento;
4. Apresentar as ferramentas lição e glossário e treinamento;
5. Apresentar as ferramentas wiki, o recurso livro e treinamento.

As informações compartilhadas nos encontros foram transformadas em tutoriais, organizados pelo Prof. Ms. Bruno Gianez e disponibilizados aos professores voluntários por meio da plataforma *Padlet*⁶⁶. Essa plataforma foi utilizada ao longo do projeto como um mural de informações, orientações e interações entre a equipe de coordenação, bolsistas e professores. A seguir, apresento a Figura 7 com o *Print Screen* do mural de informações disponibilizadas na plataforma em questão:

⁶⁶ O *Padlet* “é uma ferramenta on-line que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídias. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperlinks) juntamente com outras pessoas. Com a mesma conta pode-se criar vários murais.” Informação disponível em < <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghml> >. Acesso em: 24. maio.2022.

Figura 7 - Mural de informações e tutoriais para uso da plataforma Moodle



Fonte: Print Screen da página do projeto na Plataforma Padlet.

Esse mural que nomeamos *Moodle Express* continha diversos tutoriais de como utilizar cada recurso do *Moodle* para criar as atividades. Além disso, foram disponibilizadas orientações referentes à diagramação dos conteúdos no *Moodle* e à organização proposta pela equipe de coordenação sobre a elaboração do material didático do curso.

Cabe destacar que a segunda oficina foi realizada sob coordenação do Prof. Ms. Bruno Gianeze e pelos bolsistas do projeto. O projeto ao longo de sua criação e finalização (maio de 2020 a junho de 2021) recebeu recursos financeiros do Instituto de Línguas da UFSCar (duas bolsas de graduação), da Cátedra Sérgio Vieira de Mello da UFSCar (uma bolsa de graduação) e da Pós-graduação de Linguística e Língua Portuguesa da Unesp de Araraquara (contratação de designer, ilustradora e da assinatura da plataforma *Moodle* 3.4.8). Assim, com esses recursos pudemos contar com estudantes que tivessem maior conhecimento de uso da plataforma *Moodle*, bem como profissionais, tais como a designer e a ilustradora, para realizarem o trabalho de criação do projeto de identidade visual do curso e de todas as peças gráficas do material didático. Foi de extrema importância dispor desses recursos para dar andamento ao projeto e ao desejo de elaborar um curso com um design e ambientes de aprendizagens acolhedores e autorais.

Ao longo dessa segunda oficina, a fim de investigar o andamento do trabalho em equipe e o contato com a plataforma *Moodle*, utilizei como instrumento de pesquisa conversas

via *WhatsApp* com os sete professores participantes da pesquisa. A seguir apresento a Figura 8, que ilustra as perguntas feitas aos professores.

Figura 8 - Perguntas enviadas via *WhatsApp*



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados gerados a partir desse instrumento de pesquisa são analisados no capítulo de análise. Prossigo com a descrição da terceira e última oficina de formação.

A terceira oficina com o título **PLAc – “Professores Aprendizes”**, realizada de 30/11/2020 a 07/12/2020, com carga horária de 20 horas, teve por objetivo possibilitar aos professores do projeto a experiência de se colocarem como estudantes e, assim, testarem a unidade de aprendizagem piloto do curso on-line de PLAc elaborada pelas coordenadoras (geral e pedagógica) com o auxílio do Prof. Ms. Bruno Gianez. Os objetivos principais da oficina eram:

1. familiarizar-se com o ambiente do *Moodle*, plataforma do curso;
2. permitir que o professor esteja na condição de aluno, de forma que possa sentir-se à vontade para dialogar sobre todos os aspectos do curso no momento de seu funcionamento efetivo;
3. proporcionar um diálogo construtivo a respeito da elaboração daquela e das outras unidades de aprendizagem do curso on-line “**Caminhão**”;
4. recolher dúvidas e sugestões para a implementação efetiva do curso on-line;



5. reencontrar os professores voluntários de PLAc para readequação das equipes responsáveis pela elaboração e aplicação de suas respectivas unidades de aprendizagem.

A dinâmica da oficina se desenvolveu da seguinte maneira: os professores foram inscritos na plataforma do *Moodle* como estudantes e tiveram uma semana (30/11/2020 a 04/12/2020) para cursar a unidade piloto do curso. Depois de finalizada a unidade, os participantes preencheram um extenso formulário para avaliar a unidade piloto e descrever a experiência como estudantes e professores na realização da unidade na plataforma *Moodle*. O formulário **Avaliação da UA 1 (piloto) - Trajetórias e biografias** ([Anexo k](#)), composto de 37 questões, foi dividido em cinco seções, a saber:

1º Seção - **sem título** - direcionou-se a investigar o andamento da unidade que os professores estavam realizando em equipe e se desejariam continuar no projeto após essa última oficina;

2º Seção - **Unidade, livros e atividades** - foi pedido para que avaliassem a unidade de aprendizagem piloto nos seguintes quesitos: adequação do conteúdo à temática e ao nível de ensino; nível de interesse e motivação para estabelecer interações com os estudantes e se esses estavam apropriados para o contexto de aprendizagem autônoma e on-line na plataforma *Moodle*. Também foi solicitada uma avaliação mais específica de cada um dos cinco blocos que estruturavam a unidade de aprendizagem. Fechando essa seção, foi colocada uma questão aberta para que pudessem escrever alguma crítica ou sugestão sobre a UA piloto.

3º Seção - **Moodle** - dirigiu-se a investigar como tinha sido a experiência de utilização da plataforma na realização das atividades da UA. Dessa forma, a avaliação consistiu em verificar como foi a experiência de navegação na plataforma, a disposição dos conteúdos e informações, o *design* das unidades, a interface e *layout* da plataforma, a facilidade para postagens por parte do(a) aluno(a), a facilidade de comunicação com os colegas do curso e a facilidade de interação com os professores/tutores. Pedimos também para assinalarem quanto tempo foi empregado para realizar toda a UA piloto e qual o tempo, em horas, os professores calculavam que o aluno de intermediário levaria para realizar toda a unidade. Além disso, colocamos uma questão aberta para que pudessem fazer críticas e sugestões em relação ao *Moodle*.

4º Seção - **Professoras/tutoras** - objetivou avaliar a interação com as professoras / tutoras durante a experimentação da UA piloto, investigando se as professoras/tutoras se mostravam comprometidas em esclarecer dúvidas e solucionar problemas durante a realização



da unidade. Foi inserida uma questão que visou investigar em que aspectos os professores consideravam que a tutoria realizada a distância contribuiria para o processo de aprendizagem. Ao final dessa seção, foi proposta uma questão aberta para que escrevessem observações e sugestões em relação à atuação das professoras/tutoras. Cabe ressaltar que as professoras/tutoras dessa UA piloto foram as coordenadoras do projeto (geral e pedagógica).

5º Seção - **Experiência de alteridade** - orientou-se a verificar, com duas questões abertas, como havia sido a experiência de se colocar no lugar do estudante para realizar a UA piloto e de que maneira os professores acreditavam que essa experiência poderia contribuir com a elaboração da unidade de aprendizagem que estavam elaborando.

Após o preenchimento desse formulário, tivemos um encontro síncrono com os professores para que pudéssemos dialogar sobre os dados gerados e encontrar alternativas para as críticas e sugestões colocadas no questionário.

Destaco que essa última oficina foi de extrema importância para o desenvolvimento da construção do curso e para o avanço na elaboração das unidades de aprendizagem. Primeiramente, porque os professores puderam ver concretizado o planejamento proposto para a elaboração das unidades de aprendizagem. Segundo, porque puderam testar, como estudantes, as atividades. Com essa experiência observei que a elaboração das demais unidades de aprendizagem pelas equipes dos professores que decidiram continuar no projeto ganhou mais ritmo e maior compreensão da proposta que havia sido planejada e orientada pela equipe de coordenação.

Levando isso em conta, considero que a prática de experienciar e testar a proposta de ensino e o material didático pelos formadores (professores) foi fundamental para que esses profissionais se familiarizassem com o objetivo de ensino, com os conteúdos e as atividades, e com a plataforma de aprendizagem. Além dessa familiarização, a testagem pelos professores foi necessária para que pudessem verificar e analisar se o curso e o material estavam, de fato, atendendo ao objetivo de ensino e de aprendizagem proposto, assim como se a distribuição da carga horária estipulada para a realização da unidade de aprendizagem estava adequada; se o conteúdo previsto (conteúdo programático) foi todo contemplado; se havia diversificação, excesso ou falta de atividades e se essas estavam coerentes com os objetivos e conteúdo; e se os critérios de avaliação das atividades contemplavam o conteúdo programático da UA. Aliás, por meio dessa experiência, os professores puderam se preparar com maior antecedência ao prever possíveis desafios e dificuldades que os estudantes poderiam apresentar ao realizar o curso.



Inclusive, quando o formato do curso é on-line, essa ação de testagem/experimentação não é só relevante, mas é imprescindível, pois nesse formato, de acordo com Zanotto (2020), um curso ou uma disciplina somente poderá ser disponibilizado aos estudantes quando estiver pronto, isto é, “quando todas as atividades e materiais de estudo estiverem configurados e inseridos no ambiente virtual” (ZANOTTO, 2020)⁶⁷ e, após isso, ser testado para evitar problemas técnicos relacionados ao acesso e à navegação na plataforma.

Para o nosso contexto, essa experiência foi decisiva para darmos fôlego à continuação da criação das demais unidades de aprendizagem pelos professores. Ademais, somente os professores que realizaram essa última oficina, “**Professores Aprendizes**”, puderam continuar no projeto. Tivemos um total de 12 professores que participaram dessa oficina e testagem.

A quantidade dos professores voluntários foi diminuindo no decorrer do projeto e isso, de alguma maneira, era previsto pela equipe de coordenação por se tratar de um projeto voluntário e pelo contexto da pandemia que assolava o mundo. No entanto, o total de 12 professores surpreendeu a equipe de coordenação, pois esperávamos um número um pouco maior para dar continuação ao trabalho. A equipe de coordenação também foi reduzida, ficando após esse momento de testagem com apenas duas coordenadoras, sendo eu, como pesquisadora e coordenadora pedagógica, e a Profa. Dra. Livia Grotto, como coordenadora geral do projeto; além da permanência das professoras colaboradoras do projeto.

Foram diversos desafios que surgiram na estrada de desenvolvimento do projeto e, por isso, foi preciso recalcular as rotas, reorganizar os passageiros e replanejar novos caminhos para chegar ao nosso destino de concretização da criação do curso de PLAc. No próximo tópico, apresento o destino final do percurso do projeto: o curso on-line “**Caminhão**”.

2.1.8. “Caminhão”: curso de Português do Brasil

Neste tópico, apresento o trabalho final de criação do curso e do material didático de PLAc que nomeamos “**Caminhão**”. Todavia, antes contextualizo como foi feita a reorganização das equipes, o replanejamento do material didático e do trabalho colaborativo.

Com um novo quadro de participantes foi preciso replanejar todo o trabalho com a criação do material didático do curso. Cabe mencionar que desses 12 professores, sete eram participantes desta pesquisa. A reorganização das equipes aconteceu da seguinte maneira: de

⁶⁷ ZANOTTO, M. A. C. **Docência em EaD**: Planejamento Pedagógico de Disciplinas. São Carlos: Portal de Cursos Abertos da Universidade Federal de São Carlos – PoCA - UFSCar, 2020.



seis equipes passamos para cinco (quatro equipes de professores e uma equipe de coordenadoras).

Nessa nova configuração não foi possível igualar o número de membros por equipe. Dessa forma, algumas ficaram com menos professores. No entanto, nós da coordenação nos comprometemos a auxiliar todas as equipes, sobretudo as que estavam com o número de professores reduzido. As equipes obtiveram a seguinte configuração: **Equipe 1** com quatro professores, **Equipe 2** com dois professores, **Equipe 3** com dois professores e a **Equipe 4** com quatro professores. Poderíamos ter remanejado os professores das equipes mais numerosas para termos um equilíbrio entre os grupos, porém como os professores já estavam trabalhando juntos há alguns meses na elaboração das unidades de aprendizagem, consideramos que esse remanejamento igualitário não seria apropriado naquele momento, pois poderia interferir no trabalho que estavam realizando e na interação que havia sido estabelecida entre os membros das equipes.

Cabe mencionar que, nessa fase do projeto de replanejamento do curso e do material didático, a equipe de coordenação, juntamente com as professoras colaboradoras, solicitou às instituições vinculadas ao projeto, como ao Instituto de Línguas e à Pós-graduação de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Unesp de Araraquara, recursos financeiros para contribuir com o andamento de finalização do projeto. Foi solicitado ao Instituto de Línguas da UFSCar uma bolsa de graduação para um estudante de tecnologia da Informação (TI) da UFSCar, e à Pós-graduação de Linguística e Língua Portuguesa da Unesp recursos financeiros para contratar uma profissional de design, uma ilustradora, e para custear a assinatura da plataforma do *Moodle* 3.8.4 para o período de um ano. Com muito empenho conseguimos os recursos solicitados e esses foram decisivos para dar andamento ao projeto e à concretização do trabalho em elaborar um curso de PLAc on-line com conteúdo pertinente ao contexto de ensino, em uma plataforma que possibilitava responsividade aos aparelhos tecnológicos (celular e computador) e liberdade de escolha de *layout*, interface, cores e letras. Sublinho, ainda, que a participação de estudantes bolsistas e profissionais de áreas distintas da área de Letras como da Tecnologia da informação e do Design instrucional e editorial foi imprescindível para a criação de um curso on-line de língua e de materiais didáticos autorais.

Com os recursos financeiros solicitados e com a nova configuração de equipes demos continuidade às ações do projeto. O planejamento do material didático também teve que ser alterado em virtude da redução das equipes. No primeiro momento, foi proposta a elaboração de 12 unidades de aprendizagem, sendo duas unidades para cada equipe. Com a nova



configuração de cinco equipes foi proposto que cada equipe elaborasse uma unidade de aprendizagem abordando duas ou mais temáticas.

A primeira unidade de aprendizagem foi a unidade piloto elaborada pelas coordenadoras. Dessa forma, foi necessária a criação de mais quatro unidades. Assim, cada equipe de professores ficou responsável pela elaboração de uma unidade. A partir desse recálculo e organização, continuamos com a elaboração do material didático com um novo cronograma com prazo mais curto para a finalização do todo do projeto. Foi proposto um prazo de dois meses (dezembro de 2020 a fevereiro de 2021) para encerrarmos esse trabalho colaborativo e voluntário da elaboração do material didático do curso on-line “**Caminhão**”.

Com esse prazo de dois meses, a equipe de coordenação organizou uma dinâmica de trabalho que descrevo a seguir para melhor compreensão do processo: as equipes de professores continuaram com a elaboração das unidades de aprendizagem, algumas equipes que estavam com o trabalho mais adiantado tiveram que realizar algumas modificações nas unidades para atender a nova proposta de unificar os temas e padronizar a sequência didática do material. Nesse momento de trabalho das equipes, mantive contato com os professores participantes para auxiliá-los no que fosse preciso no âmbito da criação e produção dos conteúdos e também para investigar como estava sendo a experiência deles nesta pesquisa. Todo esse acompanhamento foi realizado por meio de conversas via *WhatsApp*, aplicação de questionários e reuniões via *Google Meet*.

Paralelamente a esse trabalho, o bolsista de TI iniciou o trabalho de configuração e edição da nova plataforma contratada do *Moodle* (3.8.4). A designer e a ilustradora iniciaram o trabalho de construção da identidade visual do curso e das peças gráficas para as unidades de aprendizagem. Todo esse trabalho realizado pelos profissionais citados foi acompanhado diariamente pelas coordenadoras do projeto, pois também para esses profissionais naquele momento entre 2020 e 2021 a construção de um curso on-line de Português como Língua de Acolhimento se apresentou como um desafio, pois era a primeira vez que ambos realizavam um trabalho nesse contexto de ensino de língua.

Conforme as equipes terminavam a elaboração da unidade de aprendizagem, a coordenação realizava a revisão. Essa revisão consistiu em verificar e avaliar se os conteúdos elaborados pelos professores eram adequados e pertinentes a três fatores: 1º - ao objetivo do curso em capacitar os estudantes a usarem o Português do Brasil de maneira adequada em práticas contextualizadas de interação cotidiana, de acordo com suas dimensões linguísticas, discursivas e socioculturais, em nível intermediário de complexidade; 2º - aos objetivos de aprendizagem estipuladas para cada UA; e 3º - ao objetivo de propor um ensino acolhedor,



intercultural, histórico-social, informativo e crítico-reflexivo em relação às temáticas trabalhadas.

Considero relevante compartilhar que esse objetivo de propor um ensino acolhedor foi pensado a todo momento da elaboração do curso e do material didático, desde a proposta de design para a plataforma até o cuidado com a linguagem inserida nas UA. Inclusive, no trabalho de revisão, o que mais foi necessário modificar ou mesmo adequar foi a linguagem. Foram feitas alterações visando apresentar uma linguagem que possibilitasse acolhimento aos estudantes e motivação para que pudessem seguir com o curso e com as atividades.

Esse trabalho de revisão das unidades exigiu muita dedicação e disponibilidade da equipe de coordenação, pois estávamos, como já mencionado, em duas coordenadoras para revisar, analisar e realizar modificações necessárias em todo o material. Cabe mencionar que a revisão foi conduzida respeitando o trabalho anterior construído pelos professores participantes. Concomitantemente a esse processo de revisão, a equipe de coordenação também estava realizando, com a equipe de design e com o bolsista de TI, o trabalho de inserção e diagramação das unidades de aprendizagem na plataforma do *Moodle*.

Após todo esse trabalho de revisão, de criação da identidade visual, de inserção e diagramação das unidades de aprendizagem na plataforma do curso, o qual levou cerca de dois meses, a coordenação realizou uma reunião com cada equipe para apresentar o material didático final e completo do curso na plataforma do *Moodle*. Todas as equipes se apresentaram satisfeitas com a concretização e o resultado do trabalho colaborativo, principalmente os professores participantes desta pesquisa. Tal resultado será explanado durante no capítulo de análise.

Para além da revisão feita pelas coordenadoras dos conteúdos linguísticos da unidade, ressalto a realização da revisão dos conteúdos voltados mais às questões de leis e direitos que estavam inseridos nas unidades relacionadas ao *Trabalho* e à *Educação*. Para essa ação contamos com o trabalho voluntário de profissionais de Direito que faziam parte do projeto ProMigra⁶⁸. A revisão do material didático por diversos pares da área e por profissionais de outras áreas que são abordadas nos conteúdos foi de extrema importância para validar as informações e os conhecimentos mediados. A seguir, apresento *Print Screen* do material

⁶⁸ O ProMigra é um projeto de extensão universitária ligada à Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP). Hoje, o projeto conta com estudantes e profissionais interdisciplinares e elenca cinco principais frentes de atuação: Atendimento, Acadêmico, Comunicação, Saúde e Advocacy, atuando na promoção, conscientização e efetivação dos direitos dos migrantes, informação disponível em < <https://www.facebook.com/ProMigra/> > Acesso em: 31. maio.2022.

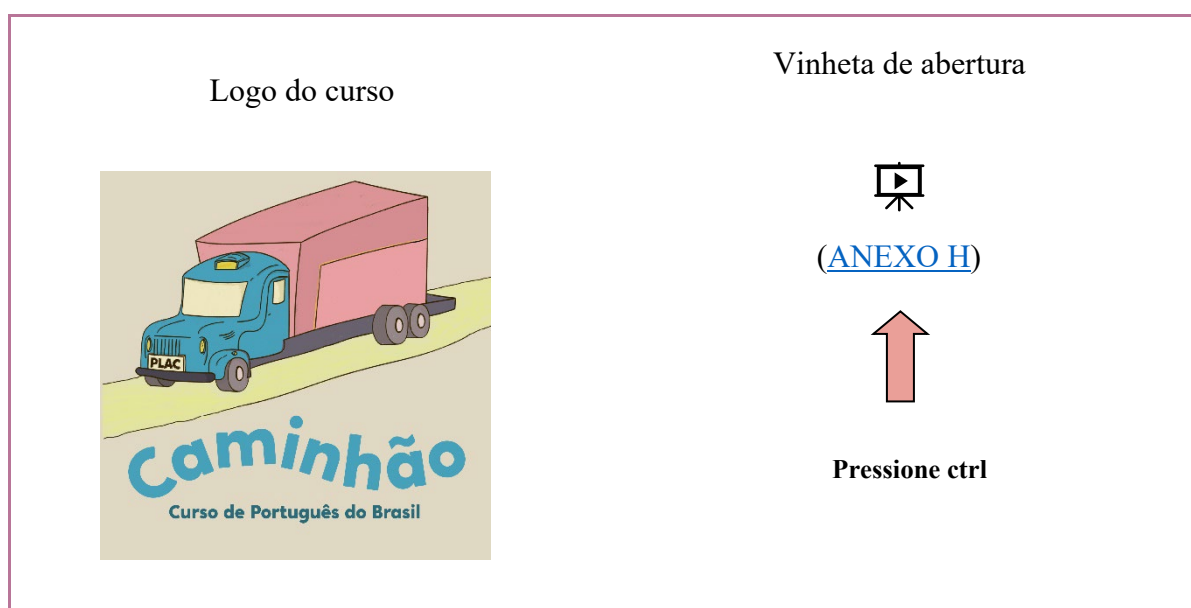


didático do curso on-line “Caminhão” - curso de Português do Brasil, nível intermediário, para migrantes hispanofalantes.

Primeiramente, compartilho a representação que o nome do curso simboliza para nosso projeto. Batizamos o curso com o nome “Caminhão”, pois tanto a palavra quanto a sua representação remete visualmente no encontro dos sentidos que atribuímos ao nosso projeto, à construção do curso e ao contexto de ensino de PLAC: “Caminhão” como sendo um grande caminho, uma trajetória a ser percorrida tanto pelos professores quanto pelos estudantes, as fronteiras por onde passamos e as pontes que podemos atravessar juntos e unir lados linguísticos que refletem cultura, afeto, narrativas e inserções político-sociais.

O caminho foi longo e cheio de boas trocas, cada passageiro veio com sua bagagem de vida, de conhecimentos e saberes e, ao longo do percurso, foram adquirindo novas histórias, diversos saberes e experiências plurais. A estrada foi longa, mas como um “Caminhão”, seguimos devagar e em frente. No “Caminhão”, há baús cheios de esperanças que nos motivam a seguir viagem, abrindo caminhos com a solidariedade e a reunião de todos. No “Caminhão”, a estrada de aprendizagem é compartilhada, entrelaçada por culturas e línguas e a viagem é acolhedora, divertida, respeitosa, ao mesmo tempo, desafiante para todos. Posto isso, apresento o Quadro 11 que traz a identidade visual do curso on-line “Caminhão”.

Quadro 11 - Logo do Curso e Vinheta



Fonte: Elaborado pela autora com os arquivos do Curso “Caminhão”.



Como já mencionado, o material didático do curso foi organizado em cinco unidades de aprendizagem. Cada unidade abordou temas específicos que foram selecionados por meio do mapeamento feito pelos estudantes interessados no curso. Os nomes dados às unidades estão relacionados ao contexto do tema. Para melhor conhecer o conteúdo programático elaborado para cada UA, apresento o Quadro 12 com o resumo desses conteúdos e com as capas criadas para as unidades de aprendizagem.

Quadro 12 - Material didático do curso “Caminhão”

Unidade de aprendizagem 1:
Na estrada da vida

As tarefas desta unidade didática se articulam em torno do eixo temático “Histórias de vida”. São propostas práticas de fruição e produção de textos diversos, como (auto)biografia, tirinha, poema, relato e música, a partir dos quais se discutem aspectos socioculturais brasileiros e se exploram funções comunicativas tais como falar sobre si, relatar episódios, contar histórias de vida.



Unidade de aprendizagem 2:
Visitando o meu dia-a-dia

As tarefas desta unidade didática se articulam em torno do eixo temático “Cotidiano”. São propostas práticas de fruição e produção de textos diversos, como ligação telefônica, vídeo, cartaz informativo, diálogos de compra, a partir dos quais se discutem aspectos socioculturais brasileiros e se exploram funções comunicativas tais como descrever rotinas, perguntar e informar preços, referir-se a horas, falar sobre vestimentas.



Unidade de aprendizagem 3:
Transformar o futuro, hoje!

As tarefas desta unidade didática se articulam em torno do eixo temático “Educação no Brasil”. São propostas práticas de fruição e produção de textos diversos, como lei, decreto, vídeo e texto informativo, a partir dos quais se discutem aspectos socioculturais brasileiros e se exploram funções comunicativas tais como expressar ações futuras, expressar concessão, pedir informações, articular argumentos.





Unidade de aprendizagem 4: *Bora comer, cantar e dançar?*

As tarefas desta unidade didática se articulam em torno do eixo temático “Culturas e culinárias brasileiras”. São propostas práticas de fruição e produção de textos diversos, como verbete enciclopédico, texto informativo e comentários de fórum e e-mail, a partir dos quais se discutem aspectos socioculturais brasileiros e se exploram funções comunicativas tais como falar sobre um evento (sua realização e origem), sobre uma comida (seu preparo e origem), expressar intenção.



Unidade de aprendizagem 5: *Não perca essa oportunidade!*

As tarefas desta unidade didática se articulam em torno do eixo temático “Trabalho”. São propostas práticas de fruição e produção de textos diversos, como currículo, contrato, entrevista de emprego, vídeo-aula, anúncio de prestação de serviço e legislação, a partir dos quais se discutem aspectos socioculturais brasileiros e se exploram funções comunicativas tais como divulgar um serviço, falar sobre si e sobre experiências profissionais, expressar ordens, orientações e realizar convites.



Fonte: Elaborado pela autora com os dados do material didático do curso “Caminhão”.

Cada unidade de aprendizagem foi estruturada para ser realizada durante o período de uma semana, respeitando uma carga horária aproximadamente de 08 (oito) horas para realização de tarefas regulares assíncronas e 02 (duas) horas para desenvolvimento da tarefa avaliativa. Ao longo da semana seria disponibilizado um dia de monitoria em dois períodos (manhã e noite) e, ao sábado, um encontro síncrono (via *Google Meet*) entre professores e estudantes para fazer uma revisão geral dos conteúdos apreendidos na UA. A **Figura 9** traz os cartazes criados para esses encontros.



Figura 9 - Cartazes dos encontros síncronos








Fonte: Cartazes do curso “Caminhão”.

Todas as unidades de aprendizagem tinham a mesma sequência didática interna. Essa sequência foi nomeada de “blocos”. Cada bloco recebeu uma identidade visual composta por um ícone e uma cor que representasse a ideia e a sensação que projetamos para cada bloco. As cores foram cuidadosamente escolhidas pela perspectiva da cromoterapia e conforme o sentido que gostaríamos que o bloco apresentasse. O Bloco 1 - **Pra começar** recebeu a cor azul para oferecer uma recepção tranquila, cheia de boas energias. Para o Bloco 2 - **Chega mais!** atribuímos a cor rosa, que proporcionaria um clima de acolhimento. O Bloco 3 - **Tim-tim por tim-tim** recebeu a cor violeta para remeter a uma ideia de concentração e empenho. Seria preciso fôlego e ao mesmo tempo tranquilidade para realizar esse bloco, pois as atividades giravam em torno da gramática normativa do Português do Brasil. O Bloco 4 - **Muita calma nessa hora** recebeu a cor laranja com a finalidade de trazer a sensação de disposição e foco, pois nessa parte o estudante realizaria a avaliação da unidade. Por último, no Bloco 5 - **Pano pra manga** colocamos a cor verde para despertar a sensação de tranquilidade, uma vez que essa cor alimenta a autoestima do estudante, sendo assim um fator importante para qualquer tipo de aprendizagem.

Assim como as cores, os símbolos que representam cada bloco também foram cuidadosamente pensados. Apresento a seguir, o Quadro 13 que traz as peças gráficas que compõem cada bloco:

Quadro 13 - Peças gráficas dos blocos das unidades

 Pra começar	Introdução ao conteúdo sociocultural da unidade, com insumos e atividades de baixa complexidade.
 Chega mais!	Desenvolvimento dos conteúdos por meio de insumos e atividades (controladas e abertas) de média complexidade.
 Tim-tim por tim-tim	Sistematização e prática controlada dos conteúdos linguístico-discursivos da UD.
 Muita calma nessa hora	Resumo da UD e prática avaliativa.
 Pano para manga	Insumos e tarefas opcionais, de alta complexidade, com expansão dos conteúdos socioculturais trabalhados na UD.

Fonte: Elaborado pela autora com as peças gráficas do curso “Caminhão”.

Como pode ser observado, cada bloco apresenta uma cor e um ícone. O ícone do **Bloco 1 - Pra começar** traz uma lâmpada que acena para o início do ensino. O **Bloco 2 - Chega mais!** apresenta o ícone que simboliza proximidade, um cumprimento para estar juntos. O **Bloco 3 - Tim-tim por tim-tim** mostra um ícone com pontuações de exclamação e dúvida, pois será neste bloco que o ensino da gramática normativa é desenvolvido e por isso podem surgir algumas dúvidas. O **Bloco 4 - Muita calma nessa hora** é representado por um copo americano de café/chá para trazer a ideia que é o momento de ter tranquilidade e muita concentração. Por último, o **Bloco 5 - Pano pra manga** apresenta o ícone de conquista compartilhada de ter finalizado a unidade.

A diagramação do curso também foi pensada e realizada de maneira minuciosa com o intuito de oferecer uma recepção acolhedora aos estudantes e, ao mesmo tempo propiciar uma estética padrão para o material didático. Essa iniciativa estética possibilitaria que os estudantes, em contato com os conteúdos das UA, conseguissem reconhecer o bloco e as atividades de uma



forma eficiente. Além disso, a diagramação dos conteúdos foi elaborada para atender ao objetivo didático de manter os estudantes na plataforma, sem precisar acessar outras páginas ou *links* fora da plataforma. Por isso, utilizamos os recursos *pop-up*⁶⁹ e inserimos todas as mídias nos recursos do *Moodle* (página, questionário, fórum). Os cabeçalhos colocados no início de cada página das unidades, assim como os títulos e o fundo das páginas foram todos diagramados para sinalizar a cor do bloco. A diagramação, com mais detalhes, é apresentada nas figuras a seguir. A Figura 10 seguinte traz o **Bloco 1 - Pra começar**:

Figura 10 - Diagramação interna das Unidades – Bloco 1: *Pra começar...*



Fonte: *Print Screen* do material didático do “Caminhão”.

Pelo próprio título, o **Bloco 1 - Pra começar** já apresenta a ideia de início. Nesse bloco é realizada uma introdução ao conteúdo sociocultural da unidade e algumas atividades iniciais para o estudante se familiarizar com o tema de cada unidade. Nele são trabalhados insumos e atividades de baixa complexidade. A seguir, apresento a Figura 11 que representa o **Bloco 2 - Chega mais!**:

⁶⁹ “é um tipo de menu que surge na tela, saltando acima da área de trabalho, janelas do computador ou de apps de celulares. Em geral, ele aparece quando clicamos com o botão direito do mouse do PC — seja em uma janela, uma imagem ou link — ou quando tocamos e seguramos o dedo em um link no celular.” Informação retirada do site < <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-pop-up/>>. Acesso em: 25.mar.2023.

Figura 11 - Diagramação interna das Unidades – Bloco 2: *Chega mais!*

PLAc Estudante Z

Início Meus Cursos

Página inicial > Meus cursos > Curso de Português do Brasil > Na estrada da vida > O quebra-cabeça de uma história de vida

O quebra-cabeça de uma história de vida

Vivendo no presente e atentos ao momento, não costumamos nos preocupar com o sentido geral da nossa história. Também não procuramos encontrar um lugar adequado para cada coisa que presenciarmos. Entretanto, em algumas situações somos estimulados a produzir uma narrativa organizada de nossas vidas, a montar o quebra-cabeça de muitos eventos e informações que guardamos na memória e nas gavetas. Isso ocorre, especialmente, quando grandes decisões e mudanças se aproximam ou quando nos perguntam de modo mais detalhado sobre quem somos. Nesse processo de resgatar nossas vidas e de construirmos um sentido para a nossa história pessoal quase sempre utilizamos uma série de perguntas, ainda que inconscientes, para nos auxiliar a estruturar o pensamento.

Quem foram os nossos pais?

Onde estudamos?

Quem foram nossos melhores amigos?

E nossos professores?

O que mais nos marcou na escola? Por quê?

A escrita de (auto)biografias também passa pelos mesmos caminhos. Reflita sobre isso ao realizar as próximas atividades.

Siga para a próxima página! 😊

Sumário

Datas importantes

Fonte: *Print Screen* do material didático do “Caminhão”.

O **Bloco 2 - Chega mais!** com uma identidade visual composta pela cor rosa, tem por objetivo proporcionar um clima de acolhimento, de maneira que o estudante possa se sentir em ‘casa’. Nesse bloco há um desenvolvimento de conteúdos mais aprofundados sobre o tema da unidade. Os insumos e as atividades (controladas e abertas) são de média complexidade.

Em breve, apresento a figura 12 que representa o **Bloco 3 - Tim-tim por tim-tim**

Figura 12 - Diagramação interna das Unidades - Bloco 3: *Tim- tim por tim-tim*.

The screenshot shows a web interface for PLAc (Portuguese Language Assessment). The header is teal with the PLAc logo and user information 'estudante teste'. Below the header is a navigation bar with 'Início' and 'Meus Cursos'. A breadcrumb trail indicates the current page: 'Página inicial > Meus cursos > Curso de Português do Brasil > Na estrada da vida > Perfeito ou imperfeito?'. The main content area has a purple header for the unit 'Tim-tim por tim-tim' and a title 'Perfeito ou imperfeito'. The text explains that the present indicative mood denotes certainty and lists the present, perfect, and imperfect tenses. It provides examples: 'Roberto Carlos usa uma prótese que o ajuda a se locomover', 'Me lembro de todas as lutas', and 'O amigo está do meu lado em qualquer caminhada'. A detailed analysis follows, discussing the duration and repetition of the present tense in the first and third sentences, and the retrospective nature of the verb 'lembrar' in the second sentence. The sidebar on the right contains 'Sumário' and 'Datas importantes'.

Fonte: *Print Screen* do material didático do “Caminhão”.

Composto pela cor violeta em sua identidade visual, o **Bloco 3 - Tim-tim por tim-** busca remeter a uma ideia de concentração e empenho, pois será nesse bloco que os conteúdos linguísticos-discursivos serão abordados de maneira mais detalhada, isto é, “Tim-tim por tim-tim” será explicado e trabalhado. As atividades neste bloco são voltadas para sistematização e prática controlada dos conteúdos linguístico-discursivos da unidade.

A figura 13 que apresento, a seguir, traz o **Bloco 4: Muita calma nessa hora**.

Figura 13 - Diagramação interna das Unidades – Bloco 4: *Muita calma nessa hora*.

PLAc

estudante teste

Início Meus Cursos

Página inicial > Meus cursos > Curso de Português do Brasil > Na estrada da vida > Resumão

Muita calma nessa hora

Resumão

Nossa! Você se deu conta de toda a trajetória que percorremos até aqui?

Ouvimos e cantamos músicas de Simón Díaz, Caetano Veloso e Roberto Carlos. Elas nos deram a oportunidade de conhecermos algumas **histórias de vida** e a forma como se organiza o gênero **biografia** (e autobiografia). Ouvimos e lemos o Alfredo falando sobre si. Aprendemos com a tirinha e com a vida da Laerte.

E não foi só isso! Nós também pensamos nas perguntas que parecem subentendidas na elaboração desses gêneros discursivos e nos familiarizamos com os **pronomes e advérbios interrogativos**. Depois, entendemos os usos regionalizados do **tu** e do **você** e conhecemos um pouquinho da história desses pronomes. Fizemos, ainda, uma breve parada na função do **acento circunflexo** e, para fechar, estudamos os tempos verbais do **presente**, do **pretérito perfeito** e do **pretérito imperfeito**!

É bem verdade que nós já realizamos várias atividades nos livros anteriores, mas você já sabe que o exercício deste **Muita calma nessa hora** é especial. Reserve para ele um momento tranquilo, de bastante calma, de modo que você possa colocar em prática o que aprendeu. Se estiver preparada(o), siga em frente! Você também pode dar uma espiada para descobrir do que se trata e retornar ao exercício em outro momento.

ATIVIDADE ANTERIOR
[F] Perfis Biográficos 2

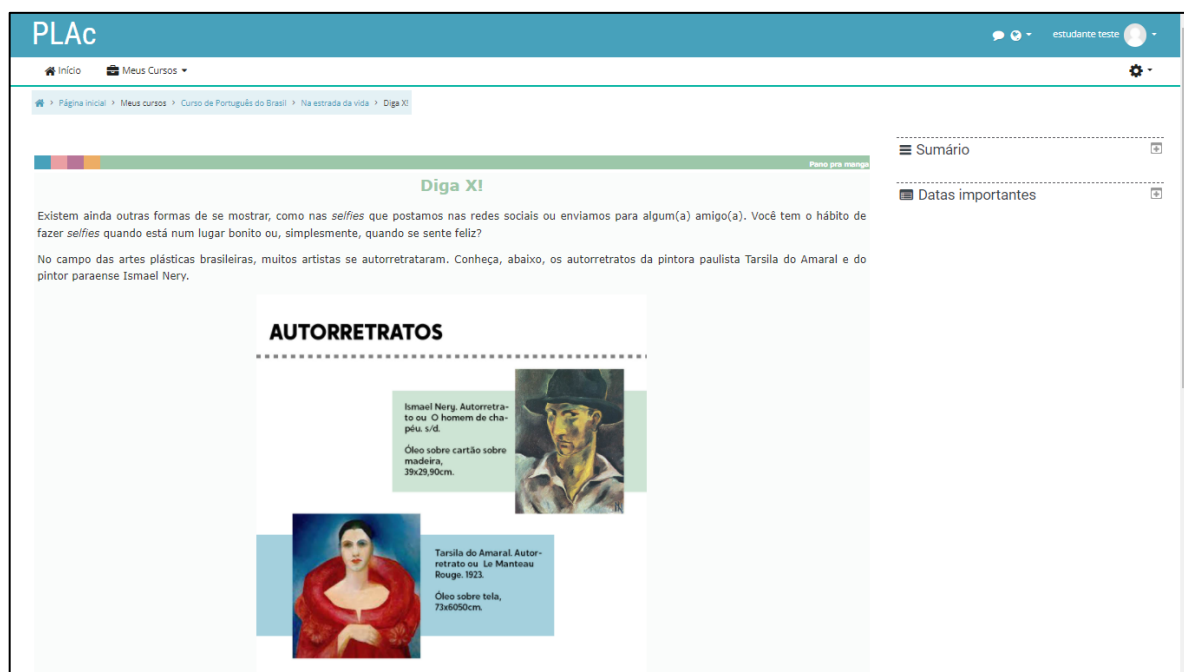
PRÓXIMA ATIVIDADE
Avaliação

Seguir para...

Fonte: *Print Screen* do material didático do “Caminhão”.

O **Bloco 4: Muita calma nessa hora** recebe a identidade visual na cor laranja com a finalidade de chamar a atenção do estudante, nesse bloco seria realizada a avaliação da unidade, e, por isso, o aprendiz precisará de muita concentração e tranquilidade para realizar a atividade. No entanto, antes do aluno realizar a avaliação, ele poderá reler o resumo que tem por objetivo abordar tudo que foi trabalhado na unidade.

A figura 14, a seguir, apresenta o **Bloco 5: Pano pra manga**:

Figura 14 - Diagramação interna das Unidades – Bloco 5: *Pano pra manga*

Fonte: *Print Screen* do material didático do “Caminhão”.

O **Bloco 5: Pano pra manga** recebe a identidade visual na cor verde a fim de despertar no estudante a sensação de tranquilidade, uma vez que essa cor alimenta a autoestima, sendo assim um fator importante para qualquer tipo de aprendizagem. Nesse bloco é proposta uma expansão dos conteúdos socioculturais trabalhados ao longo da unidade de aprendizagem e, por isso, utilizamos a expressão popular “dar pano pra manga”, pois o estudante terá a possibilidade de ampliar as discussões sobre a temática estudada. As atividades nesse bloco são opcionais e de alta complexidade.

A seguir apresento a Figura 15, que exemplifica a utilização do recurso *pop-up* utilizado para trazer as definições de vocabulário. Esse é um recurso que possibilita a abertura de janelas de informações ao clicar nas palavras destacadas no texto. Com esse recurso, os estudantes não precisam, em momento algum, deixar a página da unidade para procurar o significado em outra aba da internet. Por isso, esse recurso foi utilizado visando facilitar a permanência do estudante ao acessar os textos e as atividades do material didático.

Figura 15 - Uso do recurso *pop-up* para glossário

Ver

O dia a dia dos estabelecimentos comer

Já vestimos a roupa com a cor que mais nos agrada e queremos, agora, resolver questões pr as nossas necessidades ou a de nossos familiares e dependentes, indo ao supermercado, à farmácia. É neste lado mais prático do cotidiano que vamos focar a partir de agora. Que tal se começarmos a visitar alguns estabelecimentos? Afinal, quando nos programamos para ir às compras, precisamos saber se os estabelecimentos estão abertos ou não. Podemos telefonar e perguntar diretamente, mas também podemos ir nos habilitados e outros tipos de indicação.

Veja abaixo algumas imagens, de diferentes lugares do Brasil, que dão este tipo de informação:

Loja de utilidades

É uma loja onde se encontra quase tudo para uma casa.

Fonte: <https://saocarlosemrede.com.br/sao-carlos-ganha-megaloja-da-maravilhas-dolar/>

que supram as necessidades de um estabelecimento de utilidades. Quando nos ir estão indo placas,

Fonte: *Print Screen* do material didático do “Caminhão”.

O recurso *pop-up* também é utilizado para trazer a transcrição de vídeos e áudios que compõem os conteúdos das unidades de aprendizagem, como apresentado na Figura 16.

Figura 16 - Uso do recurso *pop-up* para transcrição

Chega mais!

Prepare-se para as festas de sempre

Ouçã os áudios com atenção, procurando perceber palavras desconhecidas. Se você tiver alguma dificuldade, consulte a transcrição dos diálogos.

No caixa do supermercado:

Para ler a transcrição, [clique aqui](#).

No caixa da farmácia:

Para ler a transcrição, [clique aqui](#).

Fonte: *Print Screen* do material didático do “Caminhão”.



Em síntese, as unidades foram compostas por três tipos de recursos da plataforma Moodle: **Página**, **Questionário** e **Fórum**. No Quadro 14, há uma descrição resumida dos recursos utilizados para cada UA.

Quadro 14 - Distribuição de recursos do Moodle utilizados em cada Unidade de Aprendizagem

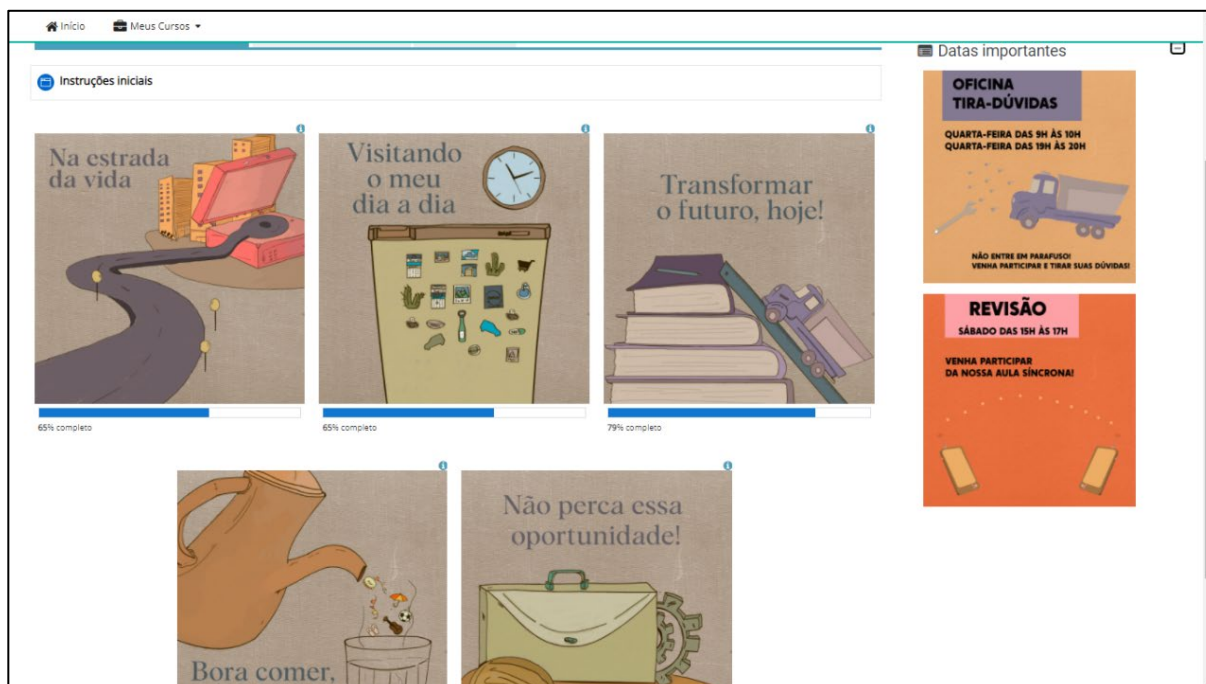
Unidade	Recursos			Total
	Página	Questionário	Fórum	
1 - Na estrada da vida	13 (56%)	8 (35%)	2 (9%)	23
2 - Visitando o meu dia a dia	14 (47%)	13 (43%)	3 (10%)	30
3 - Transformar o futuro, hoje!	16 (55%)	12 (41%)	1 (4%)	29
4 - Bora comer, cantar e dançar?	12 (54%)	8 (36%)	2 (10%)	22
5 - Não perca essa oportunidade!	12 (42%)	16 (55%)	1 (3%)	29

Fonte: Arquivo do curso “**Caminhão**”.

O que se nota até essa fase do trabalho é a relevância de um longo caminho de pesquisa que foi percorrido juntamente a um longo processo de trabalho, formação e aprendizagem que resultou na criação colaborativa do inédito material didático do curso on-line “**Caminhão**”. Portanto, para finalizar a descrição do curso, apresento a Figura 17 com o *layout* amplo da disposição das unidades na plataforma do Moodle 3.8.4. assim como o *layout* da interface interna e externa das UA. Esse *layout* possibilita uma padronização que permite aos estudantes e professores se habituarem com a dinâmica de acesso à plataforma e ao material didático.

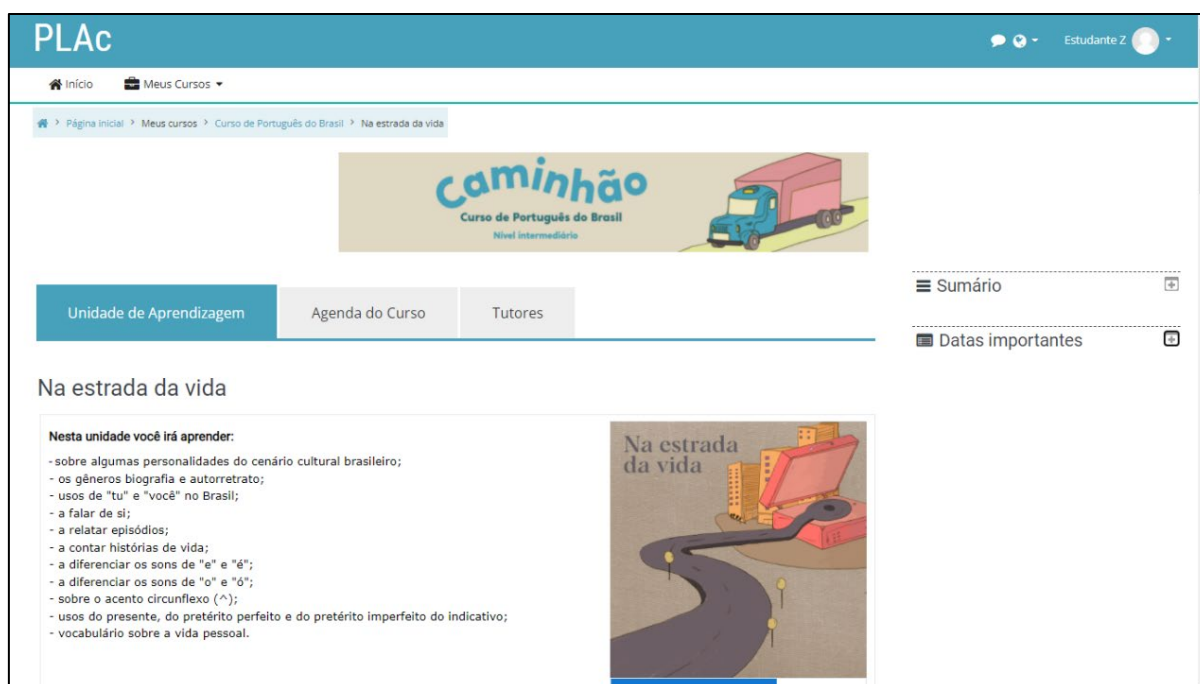
A Figura 18 ilustra um exemplo de como organizamos a apresentação do conteúdo programático das unidades criando para todas elas um padrão específico. Após a apresentação do conteúdo programático de cada unidade, inicia-se os blocos das UA, ilustrados pela Figura 19.

Figura 17 - Layout da interface da disposição do material didático do curso “Caminhão”



Fonte: Print Screen do material didático do “Caminhão”.

Figura 18 - Layout da interface da disposição do conteúdo programático da Unidade 1



Fonte: Print Screen do material didático do “Caminhão”.

Figura 19 - Layout da interface dos blocos na Unidade 1

The image shows a digital interface for Unit 1, organized into several sections. Each section has a header with an icon and a title, followed by a list of activities with checkboxes for completion.

Pra começar (Light blue header with a lightbulb icon):

- Uma tonada para esquentar
- [F] Quem é Juan Carabina?
- Escuta essa

Chega mais! (Pink header with a handshake icon):

- Histórias de vida
- Salba mais! Verbos, pronomes e advérbios interrogativos
- O quebra-cabeça de uma história de vida
 - [F] A vida de Roberto Carlos
 - [F] Alfredo conta sua história
 - [F] Solta o som (e a voz!)

Tim-tim por tim-tim (Purple header with a question mark and exclamation mark icon):

- Tu e você: não é assim tão complicado...
- Doce Docê
 - [F] Alô? Som! Testando 1, 2, 3...
- No início era o verbo
- Perfeito ou imperfeito?
 - [F] No divã
 - [F] Quando eu era criança
 - [F] Perfis Blográficos 1
 - [F] Perfis Blográficos 2

Muita calma nessa hora (Orange header with a drink icon):

- Resumão
 - Avaliação

Pano para manga (Green header with a mango icon):

- Detalhes de nós
- Diga X!
 - [L] E aí, deu pano pra manga?

Right Sidebar:

- NÃO ENTRE EM PARAFUSO!**
VENHA PARTICIPAR E TIRAR SUAS DÚVIDAS!
- REVISÃO**
SÁBADO DAS 15H ÀS 17H
VENHA PARTICIPAR DA NOSSA AULA SÍNCRONA!

Bottom:

PRÓXIMA SEÇÃO
Visitando o meu dia a dia »

Ir para...

Fonte: Print Screen do material didático do “Caminhão”.



De acordo com o modelo apresentado na Figura 19, é possível observar que na interface dos blocos há símbolos, antes dos títulos, para sinalizar ao aluno as atividades que marcam a **frequência [F]** dos estudantes no curso. O estudante ao fazer uma mera tentativa de realizar a atividade, estando essa correta ou incorreta, terá computado a sua frequência, porém ele deverá realizar no mínimo 70% das atividades para contar como presença final. Também na interface há a sinalização da atividade direcionada à **Avaliação**, que é realizada em cada UA, e a sinalização da **atividade opcional [L]**, que propõe uma prática do uso da língua entrelaçada aos conteúdos socioculturais trabalhados ao longo da UD.

Ao terminar as cinco unidades de aprendizagem, o estudante receberá um certificado de finalização do curso. Nesse certificado⁷⁰, irá constar o histórico do aluno, o conteúdo programático do curso e uma nota final do estudante que será atribuída em conceito “Regular”, “Bom” ou “Muito bom”. Essa nota final será feita por meio de uma equivalência de média das cinco avaliações realizadas ao longo das unidades de aprendizagem. Caso haja a possibilidade de uma aplicação de uma avaliação presencial, a nota final do estudante corresponderá a 50% das avaliações realizadas ao longo do curso e mais 50% da nota da avaliação presencial. Todavia, como já mencionei, a avaliação presencial até a época de finalização da elaboração do curso ainda estava incerta.

O curso “**Caminhão**” ficou disponível no *Moodle* 3.8.4 até o momento de vencimento da assinatura da plataforma. Durante esse tempo, não foi possível aplicar o curso, devido à falta de recursos financeiros e de disponibilidade de professores e coordenadoras para continuar em um trabalho totalmente voluntário. O projeto “**Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados**” da Instituto de Línguas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi encerrado em julho de 2021. O material didático do curso on-line “**Caminhão**”, graças ao auxílio e recursos do projeto “**PLAc on-line**”, foi transferido para o *Moodle* 3.3 da Unesp de Araraquara. Algumas modificações nas atividades das unidades de aprendizagem tiveram que ser realizadas, pois o *Moodle* da Unesp possui uma versão inferior ao que estávamos utilizando. Além disso, o *layout* da interface geral do curso também foi alterado. A migração dos materiais didáticos foi feita por um bolsista da graduação em Letras da Unesp de Araraquara sob minha coordenação. Levamos o tempo de sete meses (julho de 2021 a fevereiro de 2022) para realizar toda a transferência e alterações necessárias no material didático do curso. A meu ver, as alterações que foram necessárias para atender aos recursos do *Moodle* 3.3 não causaram nenhuma perda significativa ao material didático e ao curso. O projeto

⁷⁰ O certificado desse curso foi posteriormente confeccionado e seu modelo está disponível no [Anexo G](#).



de diagramação no interior das unidades de aprendizagem se manteve em sua essência mesmo migrando para a versão do *Moodle* 3.3. Ademais, o material didático do “**Caminhão**” está em processo de adequação para o formato de um livro digital para ser publicado e disponibilizado gratuitamente.⁷¹

O curso on-line “**Caminhão**” atualmente faz parte do projeto “**PLAc on-line**”, que se tornou um projeto de extensão e recebeu o nome de “**Português Língua entre Migração**” (**PoLEM**), da Unesp de Araraquara. O projeto “**PoLEM**” conseguiu finalmente colocar o curso “**Caminhão**” na estrada, realizando uma primeira oferta do curso on-line no período de 11 de abril a 25 de junho de 2022, contemplando um total de 25 alunos migrantes que o concluíram.

Para a aplicação do curso foi ofertada uma nova formação de professores sobre o contexto de ensino de Português como Língua de Acolhimento, sobre o uso da plataforma do *Moodle* e sobre a construção do material didático do curso. Da equipe de professores que participaram da aplicação do curso on-line “**Caminhão**” por meio do projeto “**PoLEM**”, sete professores voluntários já haviam participado da elaboração do curso e do material didático que descrevi neste capítulo. Eles aceitaram continuar, de forma voluntária, com a aplicação do curso on-line.

Ressalto, ainda, que participei da aplicação do “**Caminhão**” como auxiliar pedagógica, e como professora convidada para a formação dos novos professores voluntários. Acredito que esse processo ao qual me submeti corrobora o pensamento de Paulo Freire (1996, p. 23) quando afirma que: “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

O processo de aplicação do curso on-line “**Caminhão**” não faz parte do objetivo da investigação desta pesquisa, dessa forma, em uma outra oportunidade, compartilharei os resultados dessa aplicação e das experiências docentes.

A seguir, apresento a metodologia que envolveu a pesquisa que, primordialmente, fundamentou todo o processo de investigação e análise sobre a formação dos professores voluntários participantes deste estudo.

⁷¹ O material didático está em processo de diagramação para a publicação em formato de um livro digital, no [Anexo M](#), apresento uma amostra do material.



Muita calma nessa hora

3. PERCURSOS DA VIAGEM: METODOLOGIA DE PESQUISA



Neste capítulo, apresento a natureza e metodologia da investigação, o contexto de realização da pesquisa, o perfil dos participantes da pesquisa e os procedimentos éticos, os instrumentos de geração de registros e os procedimentos para análise de dados.

3.1. NATUREZA E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação está inserida na área da Linguística Aplicada na qual tem se desenvolvido pesquisas não apenas para resolver problemas de ensino-aprendizagem, mas para compreender a sua realidade (PAIVA, 2019), e a realidade estudada neste estudo diz respeito às experiências de professores no percurso de criação colaborativa de um curso on-line de Português como Língua de Acolhimento.

Esta pesquisa, consolidada no método de **estudo de caso**, se utiliza de uma abordagem metodológica qualitativa de cunho interpretativista. A decisão pelo paradigma qualitativo se deve pelo fato de o objetivo geral da investigação consistir em entender ou interpretar fenômenos em seus cenários naturais (participação no projeto) e pelo foco do estudo serem seres humanos (profissionais da educação), suas relações afetivas, culturais e sociais (DENZIN; LINCOLN, 2006). Tendo isso em conta, destaco que o objeto de estudo desta pesquisa versa em investigar e analisar o percurso formativo de sete docentes no trabalho colaborativo de elaboração de um material didático para um curso “**Caminhão**”.

Sob o abrigo do paradigma qualitativo, Chizzotti (2006) pondera que há variados métodos de pesquisa tais como: pesquisa clínica, pesquisa participativa, etnográfica, pesquisa participante, pesquisa-ação, teoria fundamentada, estudos culturais, entre outros. Na pesquisa qualitativa, principalmente na área da educação, segundo Freebody (2003), havia três metodologias que poderiam ser empregadas: etnografia, estudo de caso e pesquisa-ação. Pela perspectiva desses autores, o paradigma qualitativo não elege uma única prática metodológica específica, porém a mais apropriada, tendo em vista a área de estudo, o objeto a ser estudado e os fatores que o envolvem.

Por se tratar de um estudo de caso, eu considere diversos autores que conceituam e apresentam guias e ferramentas para desenvolvê-lo. Assim, nesta pesquisa, realizei uma amálgama de conceitos e ferramentas propostas por Merriam (1998), Yin (2001) e Freebody (2003) e Leffa (2006). O estudo de caso na perspectiva de Merriam (1998, p. 27) consiste em “uma descrição intensa, holística, bem como uma análise de um fenômeno limitado, como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social.” A autora enfatiza que o estudo de caso tem como característica principal a delimitação do objeto de estudo, isto



é, o caso em si, tendo por objetivo “descrever o fenômeno em profundidade” (MERRIAM, 1998, p. 27).

De maneira semelhante à concepção de Merriam (1998), Leffa (2006, p. 15) aponta que “o estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável”. Para esse autor, ao realizar um estudo de caso procura-se “descrever todos os aspectos que envolvem o caso, apreendendo uma situação em sua totalidade” (LEFFA, 2006, p. 15). Nesta pesquisa, também considerei as etapas propostas por Yin (2001) de “definição do problema, delineamento da pesquisa, coleta de dados, análise de dados e composição e apresentação de resultados” (YIN, 2001, p. XII).

Ao elucidar tais procedimentos sobre o estudo de caso, inseri-me no contexto contemporâneo e real - participação voluntária como coordenadora pedagógica no “Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados”; defini o fenômeno a ser estudado - experiências de professores no percurso de criação colaborativa do material didático do curso “**Caminhão**”; realizei o planejamento da pesquisa – defini os sujeitos de pesquisa, os objetivos e as perguntas, os instrumentos para geração de registros; executei o planejamento para geração de registros; selecionei e organizei os dados pertinentes para realizar a análise do percurso formativo dos professores voluntários participantes da pesquisa. Destaco ainda que essas etapas foram adaptadas em diversos momentos, o que dialoga com Yin (2001) ao ressaltar que o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos que podem acontecer ao longo de um estudo de caso, uma vez que esta pesquisa se desenvolveu em cenário natural, em um ir e vir constante entre os participantes e os objetivos propostos durante a realização desta tese. Em seguida, apresento o contexto em que se desenvolveu a pesquisa e o perfil dos sete professores voluntários participantes da pesquisa

3.2. CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida, de maneira remota, em plena crise da pandemia da COVID-19, no projeto de extensão “Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados”. Esse projeto foi abrigado pelo Instituto de Línguas (IL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em parceria com o projeto “**PLAc on-line**” do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras-CLDP/FCLA da Unesp de Araraquara-SP, apoiado pela Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM).



As primeiras ideias de criação do projeto surgem antes da pandemia (2019). No entanto, o projeto somente é concretizado no ano de 2020. Cabe destacar que tanto o projeto quanto a presente investigação se desenvolveram e se encerraram entre maio de 2020 a julho de 2021, no tempo histórico marcado pela pandemia da COVID-19. A análise dos dados e a escrita da tese foram realizadas no período de agosto de 2021 a março de 2023. Dessa forma, todo o projeto e a pesquisa foram realizados totalmente na modalidade on-line.

O projeto integrou-se às atividades de extensão (1) Programa de Acolhimento de Migrantes e Refugiados e (2) Universidade para e com refugiados da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, ambas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Desde 2003, a Cátedra Sérgio Vieira de Mello tem sido implementada pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) em cooperação com centros universitários nacionais e com o Comitê Nacional para Refugiados (Conare), tendo como objetivos: estabelecer uma rede universitária de apoio; sensibilizar, capacitar e contribuir para a formação de professores e estudantes; incentivar a pesquisa, a produção de conhecimento científico e incorporar prestação de serviços às pessoas refugiadas (RELATÓRIO ANUAL DA CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO, 2020, p. 06)⁷².

Cabe destacar que, para o ano de 2020, o foco das atividades da CSVM-UFSCar foi os migrantes venezuelanos interiorizados pelo governo brasileiro a partir do estado de Roraima e que se encontram em São Carlos, Araraquara e região central do interior do Estado de São Paulo.

O projeto de extensão “**Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados**”, sob coordenação das Profas. Dras. Aline Fraiha Paiva e Livia Fernanda de Paula Grotto, foi aprovado em julho de 2020 pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como atividade de extensão (n. do processo: 23112.013279/2020-81). Fundamentando-se nos objetivos da CSVM, o projeto contemplou os seguintes propósitos:

1. Formação específica para professores e estudantes de Letras para o trabalho com ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc);
2. Criação de um curso on-line de Português como Língua de Acolhimento para migrantes e deslocados forçados para venezuelanos;
3. Produção de pesquisas nesse âmbito de ensino.

⁷² Relatório Anual da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rio-Anual-CSVM-2020.pdf> > Acesso em: 03. maio.2022



Como coordenadora pedagógica do projeto e pesquisadora pude vivenciar empiricamente e investigar todo o percurso para o desenvolvimento e concretização desses objetivos. Dessa forma, essa tese traz, por meio dos dados gerados pelos instrumentos de pesquisa e pela perspectiva desta pesquisadora, recortes da experiência docente dos professores que participaram de todo o percurso de formação e criação do curso on-line que foi nomeado “**Caminhão**” - curso de Português do Brasil, nível intermediário, para migrantes hispanofalantes.

O contexto da pesquisa, desta maneira, está vinculado ao contexto do projeto “**Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados**”. Os participantes da pesquisa são sete professores. Contudo, faço questão de novamente ressaltar que participaram e contribuiriam de alguma maneira com as ações do projeto, e, em grande parte, em caráter de voluntariado, 110 pessoas, sendo desse total: 35 professores voluntários, 49 estudantes venezuelanos, duas professoras do Instituto de Línguas da UFSCar, duas professoras especialistas em PLAc, quatro bolsistas, duas ilustradoras, uma designer gráfica, um diretor de vídeo da Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD-UFSCar), três técnicas em assuntos educacionais da SEaD, um consultor jurídico do projeto de “**Promoção dos Direitos de Migrantes (ProMigra)**”, três professoras da Faculdade de Letras da Unesp de Araraquara e a coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello da UFSCar. O contexto de pesquisa, assim como o contexto do projeto, se resume a um cenário de muita colaboração, diversidade, aprendizagem e trabalho. Na próxima subseção, apresento os participantes desta pesquisa bem como os procedimentos éticos para a condução da investigação.

3.2.1. Perfil dos professores participantes da pesquisa

Foram sete professores voluntários que chegaram até o destino final desta pesquisa. Como já mencionado nos procedimentos éticos, o convite para esses participantes foi feito no primeiro dia de encontro geral do grupo (coordenadoras e professores) que ocorreu na 1ª oficina de capacitação (julho de 2020). Ao final da oficina, apresentei o propósito da investigação e realizei o convite.

No dia seguinte à oficina, enviei um e-mail a todas as pessoas inscritas para explicar com mais detalhes o objetivo, as etapas e os procedimentos da pesquisa. Em anexo, encaminhei o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** ([Apêndice I](#)) e o primeiro questionário da investigação. O e-mail foi enviado para uma lista de 30 inscritos na oficina do projeto, sendo que 19 aceitaram participar da pesquisa e responderam ao 1º questionário. Contudo, como o



objetivo da pesquisa consistiu em investigar todo o percurso da experiência formativa na construção e elaboração do curso e do material didático, tivemos, de fato, sete professores participantes que concluíram todo o percurso dessa estrada de construção e que responderam aos instrumentos de geração de registros. Dessa maneira, visando manter uma coerência e uma completude na investigação, dediquei-me a analisar os dados gerados pelos sete professores.

A seguir, apresento o Quadro 15 com os dados gerados pelo **Questionário 1 (Q.1)**. Esse questionário conteve 28 perguntas (11 múltipla escolha e 19 abertas) e teve por objetivo conhecer um pouco sobre o perfil, a formação, a experiência com ensino de línguas, o conhecimento que os professores têm sobre o contexto atual de migração no Brasil, o entendimento sobre a modalidade de Português como Língua de Acolhimento, o domínio que os professores tinham com alguma ferramenta de ensino a distância, a experiência com elaboração de materiais didáticos e quais seriam as motivações e as expectativas na participação no projeto. Os dados que apresento, a seguir, têm por objetivo mostrar o perfil dos participantes da pesquisa; ressalto que os demais dados desse questionário são utilizados e analisados no capítulo de análise, a fim de responder às questões que norteiam nossa investigação. Ressalto que os nomes apresentados nesta tese são fictícios.



Quadro 15 - Perfil dos professores participantes da pesquisa

Nome	Sexo	Idade	Formação	Línguas	Experiência de ensino
Anita	Feminino	34 anos	Licenciada em Letras-Português-Francês; Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp de Araraquara.	Português (língua materna), francês e inglês (línguas estrangeiras)	Desde 2013, leciona disciplinas presenciais de língua portuguesa como língua materna e como língua estrangeira. E participou como professora voluntária do projeto PLAc on-line.
Cecília	Feminino	23 anos	Licenciada em Letras-Português/Inglês; Doutoranda em estudos linguísticos na Universidade de São Carlos.	Português (língua materna), inglês (língua estrangeira)	Desde os 16 anos, leciona aulas particulares de Inglês. Já trabalhou em escolas de idioma, escola privada regular até o 8ºano, cursinhos pré-vestibulares com aulas de Português, Inglês e literatura. Realizou trabalho voluntário como professora de Português em um projeto direcionado a crianças e adolescentes.
Mário	Masculino	22 anos	Graduando em Letras com licenciatura em Letras - Português/ Espanhol na Universidade de São Carlos.	Português (língua materna), espanhol, inglês, italiano, francês e holandês (línguas estrangeiras)	Desde 2016/2, leciona presencialmente o ensino de língua espanhola (níveis básico, pré-intermediário e intermediário) no Instituto de Línguas da UFSCar e, a partir de 2020, na modalidade on-line. Deu aulas presenciais de Português para estrangeiros (básico e intermediário), de 2017/2 a 2019/2 no Instituto de Línguas da UFSCar e Português para estrangeiros (curso de aspectos culturais) no IsF/UFScar em formato virtual.

Continua na página seguinte.



Plínio	Masculino	42 anos	Licenciado em Letras com Especialização em Inglês; Mestrando em Linguística na Universidade de São Carlos.	Português (língua materna), inglês (língua estrangeira)	Declara não ter tido experiência docente.
Ronald	Masculino	31 anos	Licenciado em Letras; Mestrando em Linguística na Universidade de São Carlos.	Português (língua materna), inglês e espanhol (língua estrangeira)	Lecionou disciplinas de língua portuguesa e comunicação e linguagem como professor substituto em uma instituição de ensino superior particular. Também trabalhou por uns seis meses como professor particular de inglês.
Raquel	Feminino	33 anos	Licenciada em Letras Português/Inglês; Doutoranda em Linguística na Universidade de São Carlos.	Português (língua materna), inglês, espanhol, tétum, francês e norueguês (língua estrangeira)	Lecionou língua inglesa em escolas de idiomas e em aulas particulares. Ministrou cursos de Português no programa Mais Médicos em Cuba e no programa de cooperação internacional em Timor Leste. Foi professora voluntária de PLAc na instituição Missão Paz, em São Paulo e deu aulas de PLE no instituto de línguas da UFSCar.
Tarsila	Feminino	22 anos	Graduanda em Letras com licenciatura e bacharelado em Português/Espanhol na Unesp de Araraquara.	Português (língua materna), espanhol e Italiano (língua estrangeira)	Desde 2018, ministra aulas (presencial e on-line) de Português como Língua de Acolhimento no projeto PLAc de Araraquara. A partir de 2019 leciona aulas de Português como língua materna de maneira autônoma (presencial e on-line), aulas de Espanhol para brasileiros em uma escola de idiomas e aulas de PLE no Centro de Línguas da UNESP (presencial e on-line).

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível observar no perfil dos professores, cinco participantes já eram graduados em Letras e dois (Tarsila e Mário) estavam finalizando suas graduações na área de



Letras. Quatro participantes estavam realizando a pós-graduação em Linguística em nível de mestrado (2) e doutorado (2), e Anita havia concluído o doutoramento em Linguística e Língua Portuguesa.

Esses dados são importantes, pois nos apontam que a maioria dos participantes passou por uma formação inicial em Letras com licenciatura no ensino de língua materna (Português) e no ensino de línguas estrangeiras (LE). Ter realizado a licenciatura em línguas estrangeiras contribui, a meu ver, para melhor compreender e trabalhar com o ensino de Português como Língua Estrangeira, pois é possível ter por meio dessa licenciatura, contato e aprendizagens com teorias específicas de metodologias de ensino de LE e, possivelmente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas de ensino de LE através das disciplinas de Estágio Supervisionado ou até mesmo de projetos de extensão.

Essa formação específica no ensino de Língua Estrangeira impacta diretamente as práticas pedagógicas e nos saberes docentes, pois as metodologias e abordagens de ensino de uma LE diferem das metodologias e abordagens para o ensino de uma língua materna. Posto isso, os participantes desta pesquisa de alguma forma adquiriram em sua trajetória formativa saberes docentes (profissionais, curriculares e disciplinares e saberes experienciais) voltados para a área de ensino de uma língua estrangeira e isso impactou a experiência e no trabalho que realizaram ao longo desse projeto.

No âmbito específico de ensino de Português como Língua de Acolhimento, três professores (Anita, Tarsila e Raquel) declararam ter trabalhado com essa modalidade tanto no presencial quanto no on-line; quatro professores (Anita, Tarsila, Raquel e Mário) já tiveram a experiência profissional com o ensino de Português como Língua Estrangeira. Com o ensino de língua Inglesa, três professores (Cecília, Ronald e Raquel) afirmaram ter a experiência de trabalho, e dois professores (Mário e Tarsila) com o ensino de língua espanhola.

Todos os setes professores, por terem uma graduação em LE, obrigatoriamente passaram pela aprendizagem de uma LE, seja qual escolheram graduar ou mesmo outras que desejaram aprender. Essa experiência de aprendizagem de uma LE também impacta na construção da prática pedagógica e dos saberes docentes, pois quando ocupamos o lugar de aprendentes vamos desenvolvendo estratégias de aprendizagens de uma LE, e essas estratégias, muitas vezes, estão ligadas à nossa cultura de aprender. Essa cultura de aprender que desenvolvemos pode refletir sobre a nossa cultura de ensinar e, conseqüentemente, nas nossas práticas pedagógicas e nos saberes que vamos desenvolvendo. Por isso, é necessário sempre avaliarmos as nossas práticas pedagógicas para que essas sejam ampliadas de maneira que identifiquem e compreendam a pluralidade de culturas de aprender e ensinar que há em uma



sala de aula. Também se faz importante, nesse processo de autoavaliação, os professores tomarem consciência para realizar escolhas adequadas e significativas para cada público de aprendentes.

Por meio do **Questionário 1** da pesquisa, investiguei ainda o domínio que os professores tinham com alguma ferramenta de ensino a distância e se eles haviam feito uso de algum recurso didático para a aprendizagem. Para uma visualização mais didática, condensei os dados no quadro a Quadro 16 que apresento a seguir:

Quadro 16 - Dados referentes ao domínio dos professores sobre recursos digitais on-line

Nome	Você domina alguma ferramenta de ensino a distância (<i>Google meet</i> , <i>AVA / Moodle</i> , <i>Google Classroom</i> , <i>Zoom</i> etc.)?	Se sim, especifique qual ou quais:	Se fez ou faz usos de algum recurso digital para aprendizagem, descreva qual ou quais
Anita	Sim	Zoom	Vídeos de músicas e sites de notícias
Cecília	Sim	Zoom, Meet e Classroom	Duolingo é o principal
Mário	Sim	Experiência com <i>Google meet</i> e <i>Classroom</i>	Cursos no Duolingo ou app similares; curso My English On-line; vídeo-aulas, textos, podcasts, exercícios diversos de maneira autônoma
Plínio	Sim	Participei em algumas poucas aulas pelo Zoom.	Websites, aplicativos de dispositivos móveis, vídeos e podcasts
Ronald	Sim	Conheço todas essas ferramentas, mas nunca atuei nelas como professor. Acredito que poderia incluir outras, como o Kahoot, para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas.	Livemocha, coursera
Raquel	Sim	Utilizo mais as ferramentas Zoom e <i>Google meet</i> .	Duolingo
Tarsila	Sim	<i>Google meet</i> e Classroom	Duolingo e vídeo-aulas no <i>Youtube</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelos dados do Quadro 16, todos os professores assinalaram ter domínio sobre alguma ferramenta de ensino a distância. As ferramentas mais mencionadas foram a plataforma do *Zoom*, do *Google meet*, do *Classroom* e também foi citado o *Kahoot*. A plataforma do *Moodle* não foi citada por nenhum dos professores participantes desta pesquisa. Levando isso em conta,



o trabalho com a plataforma do *Moodle* no projeto se apresentou, efetivamente, como uma oportunidade de uma nova aprendizagem e, também, de um novo desafio aos professores. Em referência aos recursos didáticos que os professores mencionaram já terem utilizado para aprendizagem de uma língua estrangeira, o *Duolingo* foi o recurso apontado por quatro professores. Além desse, outros recursos tais como videoaulas no *YouTube*, vídeo de música, podcasts e *Livemocha* e *Coursera* foram indicados no uso de aprendizagem. Por essa condição, posso inferir que os professores tiveram de alguma forma experiência como estudantes em plataformas digitais. Relacionado à experiência sobre elaboração de materiais didáticos (MD) de Línguas estrangeiras e ao conhecimento sobre MD de Português como Língua de Acolhimento, apresento o Quadro 17:

Quadro 17 - Dados sobre a experiência dos professores com elaboração de materiais didáticos

Nome	Elaborou MD para o ensino de Línguas estrangeiras?	Se já elaborou, descreva um pouco sobre esse trabalho:	Conhece MD de Português como Língua de Acolhimento?
Anita	Sim	“Elaboro material para o ensino de PLE para as aulas de acordo com a demanda do aluno. Elaborei um material de PLE nível intermediário para falantes de línguas próximas com músicas brasileiras.”	Sim
Cecília	Sim	“Elaboro para minhas aulas particulares. Busco na internet e nos meus livros para cada aula que ministro.”	Não
Mário	Sim	“Em todas as experiências descritas, houve o trabalho de elaboração de material para as aulas. No caso dos cursos de Língua Espanhola, materializado em livros didáticos elaborados coletivamente pela equipe de professores; no caso dos cursos de Português para Estrangeiros, sem materialização formal dessas unidades, apenas a elaboração dos planos e os necessários recursos didáticos (slides, atividades, folhas de atividades) e a aplicação em aula.”	Não
Plínio	Não		Não
Ronald	Não		Não
Raquel	Sim	“Precisei elaborar unidades didáticas em 2 situações: nos dois momentos em que trabalhei em Timor Leste e quando ministrava o curso de PLE no Instituto de -Línguas da UFSCar.”	Sim
Tarsila	Sim	“Elaborei, entre o final de 2019 e início de 2020, um livro didático (intitulado “Português de Casa”) para um curso intensivo de português destinado a um grupo de intercambistas (6 alunos) chineses que vieram para a UNESP de Araraquara.”	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.



Foram cinco professores que relataram ter tido experiências na elaboração de recursos didáticos para o ensino de uma língua estrangeira. A elaboração especificamente para o ensino de Português como Língua Estrangeira foi apontada por quatro professores, sendo eles a professora Anita, que declarou ter elaborado um material didático, nível intermediário, para falantes de línguas próximas (francês) utilizando como recursos músicas brasileiras; o professor Mário que mencionou ter participado de elaboração de recursos didáticos (slides, atividades, folhas de atividades) para aulas de PLE; a professora Raquel que citou o trabalho realizado na elaboração de unidades didáticas em duas ocasiões de trabalho no Timor Leste; e a professora Tarsila que mencionou a participação no trabalho colaborativo de elaboração do livro didático intitulado “Português de casa” para alunos chineses intercambistas na Unesp. A professora Cecília mencionou sua experiência de elaboração, seleção de recursos didáticos para suas aulas particulares, porém não especificou qual disciplina, contudo, pelos dados recolhidos em seu questionário, posso inferir que são materiais elaborados para aulas particulares de inglês, conforme citado no trecho: “Desde os 16 anos, leciona aulas particulares de inglês” (Cecília, Q.1).

Pelos relatos dos professores, é possível verificar que a elaboração dos recursos didáticos foi desenvolvida em contato direto com os estudantes por meio das aulas, isto é, conforme as/os professores conheciam os interesses dos estudantes e os objetivos de aprendizagem, produziam e selecionavam recursos didáticos.

Referente ao conhecimento sobre materiais didáticos de Português como Língua de Acolhimento as professoras Anita, Raquel e Tarsila disseram já ter tido algum contato. Como já apresentado nos dados do Quadro 5, essas professoras já haviam tido experiências docentes no âmbito de ensino de PLAc. As professoras Anita e Tarsila participavam como professoras voluntárias do projeto de PLAc da Unesp, do qual eu também fazia parte, e a professora Raquel havia participado como professora voluntária do projeto de PLAc da Missão Paz de São Paulo. Essa participação como voluntárias as possibilitou ter contato com algum dos poucos materiais didáticos de PLAc publicado formalmente.

Pelos dados do **Quadro 17** somente os professores Ronald e Plínio não tiveram, até aquele momento, a experiência de elaboração de materiais didáticos e também não conheciam a produção para o contexto de PLAc. O professor Plínio também não tinha tido ainda experiências de lecionar, já o professor Ronald mencionou duas experiências de ensino. No capítulo de análise será possível investigar sobre como a formação no projeto com a elaboração do material didático do curso on-line “**Caminhão**” impactou tanto nas novas vivências e



aprendizagens desses dois professores que declararam não ter tido experiência de elaboração de recursos didáticos quanto dos demais que já haviam passado por algumas experiências. A seguir, discorro sobre os procedimentos éticos que guiaram toda a condução da pesquisa.

3.2.2. Procedimentos éticos

Esta pesquisa foi conduzida sob os princípios da cautela, da seriedade e da ética que, a meu ver, são imprescindíveis para realização de qualquer investigação e posicionamento humano. Destaco que a pesquisa passou pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da Plataforma Brasil, recebendo um parecer consubstanciado de aprovação sob o número 35423320.1.0000.5400. A seguir compartilho a conduta que realizei para o desenvolvimento desta investigação.

O convite aos professores para participar da pesquisa foi feito oralmente pela professora-pesquisadora na primeira reunião geral do projeto. Os detalhes pormenorizados da pesquisa foram enviados por e-mail aos que estiveram presentes na reunião. No **e-mail** foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos para geração de registros, a contribuição da participação na pesquisa, os possíveis desconfortos e o compromisso da pesquisadora com a ética e o sigilo para com o/a participante. Foi enfatizado no e-mail que a recusa em participar da pesquisa não interferiria na participação no projeto e na relação com a professora-pesquisadora (coordenadora pedagógica do projeto).

Foi assegurado ainda aos que aceitaram participar da pesquisa, por meio do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, que a identidade seria preservada e, se ao longo da pesquisa houvesse algum tipo de desconforto, os participantes teriam total liberdade para desistir de participar e retirar seu consentimento. Também foi garantido que, a qualquer momento durante o curso da pesquisa e após o seu término, os participantes poderiam solicitar esclarecimentos a respeito do desenvolvimento da pesquisa e dos seus procedimentos. Como já mencionei, os nomes apresentados nesta tese são nomes fictícios.

Para melhor compreender o contexto de geração de registros, na próxima seção, apresento os instrumentos de pesquisa, a trajetória da pesquisa e os procedimentos de análise utilizados nesta investigação.



3.3. GERAÇÃO DE REGISTROS

Para alcançar a proposta deste estudo de caso de maneira holística e detalhada, levando em conta os objetivos da pesquisa, o contexto, o momento da aplicação, a interação dos participantes e os recursos da pesquisa, utilizei-me de diferentes instrumentos de investigação que possibilitaram a geração de registros que trouxeram dados que evidenciam em um maior aprofundamento a visão dos participantes sobre a experiência vivenciada em relação a formação docente. A seguir, apresento o Quadro 18 que sinaliza os instrumentos de pesquisa⁷³ utilizados para gerar os registros, a abreviação dos instrumentos que utilizei junto aos excertos apresentados no capítulo de análise, a data de envio dos instrumentos, a finalidade de cada instrumento aplicado e como os dados foram utilizados.

Quadro 18 - Instrumentos de pesquisa

Instrumentos de pesquisa	Abreviação	Data de envio	Finalidade	Os dados foram utilizados
Questionário 1 - Perfil dos professores participantes da pesquisa (Apêndice A)	Q.1	13/07/2020	Conhecer sobre o perfil dos participantes da pesquisa, a formação, a experiência com ensino de línguas, as motivações e as expectativas em participar do projeto, o conhecimento sobre o contexto atual de migração no Brasil e o entendimento sobre a modalidade de Português como Língua de Acolhimento	Para traçar o perfil dos participantes da pesquisa e responder à segunda pergunta de pesquisa
1º Diário reflexivo: Embarcando no contexto (Apêndice B)	Df.1	20/07/2020	Refletir de que maneira o ensino de uma língua pode contribuir com a pessoa migrante e quais fatores devem ser levados em conta para planejar e ofertar esse ensino	Para responder à primeira pergunta de pesquisa
2º Diário reflexivo: Navegando pelo PLAc (Apêndice C)	Df.2	27/07/2020	Refletir como a oficina possibilitou aos professores ampliar as reflexões e/ou conhecimento sobre a modalidade de ensino de Português como Língua de Acolhimento	Para responder à primeira pergunta de pesquisa

Continua na página seguinte.

⁷³ Destaco que todos os instrumentos apresentados podem ser consultados, bastando pressionar a tecla *ctrl* e clicar sobre o escrito que será direcionado ao arquivo.



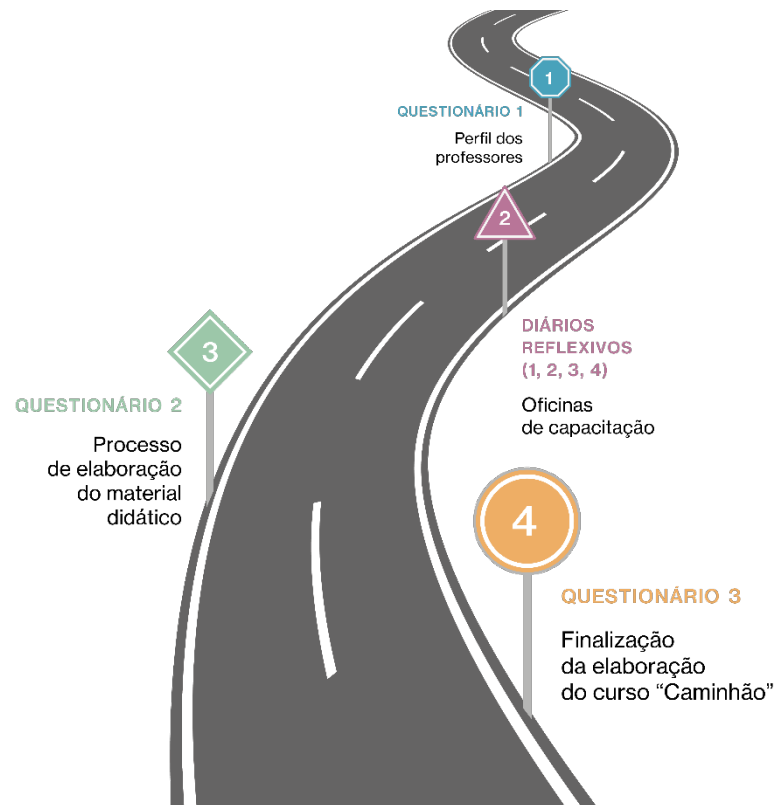
3º Diário reflexivo: Atravessando as marés (Apêndice D)	Df.3	03/08/2020	Perceber como os professores acreditam que a afetividade/sensibilidade do (a) professor (a) pode ser desenvolvida no âmbito do ensino on-line de PLAc	Para responder à primeira pergunta de pesquisa
4º Diário reflexivo: Conhecendo os tripulantes (Apêndice E)	Df.4	11/08/2020	Verificar quais seriam os possíveis desafios que os professores esperavam vivenciar no projeto.	Para responder à primeira pergunta de pesquisa
Conversas pelo WhatsApp (Figura 8)	CVzap	27/07/2020 a 09/07/2020	Investigar quais foram as dificuldades e desafios no trabalho colaborativo de elaboração do material didático do curso.	Para responder à segunda pergunta de pesquisa
Questionário 2- “Caminhão” de aprendizagens-Elaboração das Unidades didáticas (Apêndice F)	Q.2	11/03/2021	Investigar quais foram os desafios, dificuldades e aprendizagens na finalização da elaboração das unidades didáticas e como as experiências de trabalho no projeto reverberam sobre a formação, saberes e práticas docentes dos professores.	Para responder à segunda e terceira pergunta de pesquisa
Questionário 3 - refletindo sobre a viagem (Apêndice G)	Q.3	11/05/2021	Avaliar como toda a vivência e experiência ao longo do projeto impacta a formação, os saberes e as práticas dos professores.	Para responder à terceira pergunta de pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio do Quadro 18, apresento os instrumentos de pesquisa que foram utilizados para investigar como se deu todo o percurso formativo pelo qual os sete professores participantes da pesquisa passaram ao decorrer da formação e do trabalho colaborativo de elaboração do curso “**Caminhão**”. A aplicação dos instrumentos de pesquisa ocorreu conforme as ações de formação do projeto de extensão “**Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados**” eram desenvolvidas. Para melhor compreender o percurso da pesquisa e da aplicação dos instrumentos, apresento, a seguir, a Figura 20:



Figura 20 - Percurso da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados gerados a partir desses instrumentos de pesquisa são analisados em pormenores no capítulo em que desenvolvo a análise. Na próxima subseção, apresento o procedimento utilizado para a análise de dados.

3.3.1. Procedimento para análise de dados

A respeito da etapa de análise dos dados da pesquisa qualitativa, fundamentei-me na concepção de Bogdan e Biklen (1998, p.157), que argumentam que o momento de análise se dá por meio de:

um processo sistemático de exploração e organização de entrevistas, notas de campo e outros materiais que você acumula para ampliar sua própria compreensão sobre eles e para capacitá-lo(a) a apresentar o que você descobriu para outros. A análise envolve trabalhar com os dados, organizá-los, dividi-los em unidades manejáveis, sistematizá-los, identificar padrões, descobrir o que é importante, o que é para ser aprendido e decidir o que você contará aos outros.



Considerando a perspectiva dos autores, enfatizo que esse processo sistemático de exploração e organização dos registros gerados ao longo da pesquisa é fulcral para assegurar uma análise minudente dos dados e uma compreensão em profundidade do fenômeno investigado e deve ser conduzido tendo em vista o objetivo da pesquisa.

Para mediar esse processo, utilizo-me dos métodos da análise de conteúdo propostos por Laurence Bardin (2016, p.48), que se resume em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações tendo por objetivo obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

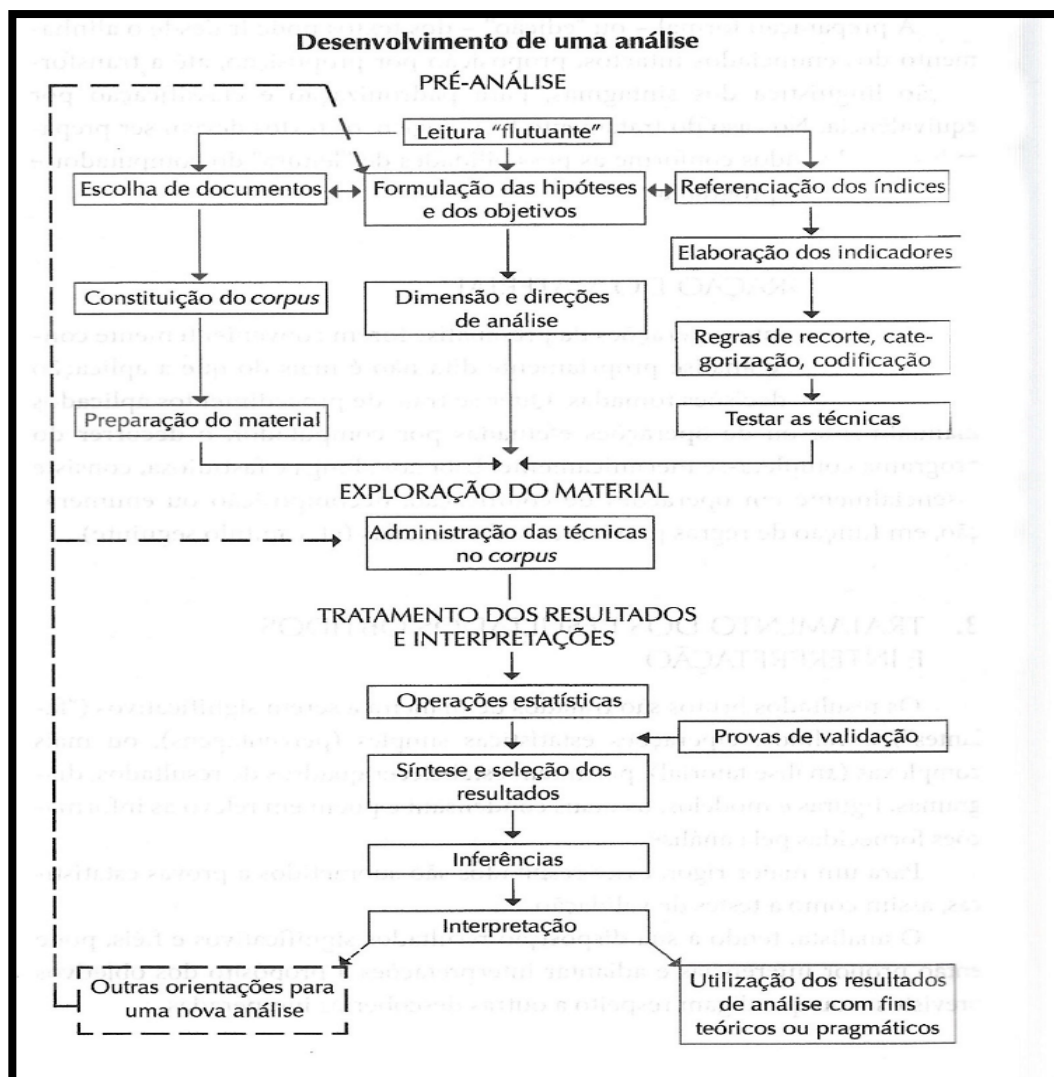
De acordo com Bardin (Ibidem), os dados na concepção da análise de conteúdo são os tópicos ou a expressão das mensagens que poderão ser sistematizados e analisados por meio de diversas técnicas de análise das comunicações. Nesta pesquisa, os dados que foram analisados consistiam nos conteúdos das mensagens escritas e orais geradas pelos questionários, diários reflexivos e conversas via *WhatsApp*.

Para a sistematização, organização e desenvolvimento da análise dos dados, segui as fases da análise de conteúdo que se organizam, de acordo com Bardin (Ibidem), em três momentos, a saber: **1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.** Bardin (Ibidem) ressalta que as fases não se sucedem obrigatoriamente segundo uma ordem cronológica, mas que estão estreitamente ligadas umas às outras. Contudo, nesta pesquisa opto por conduzir na ordem mencionada pela autora.

Para melhor conhecer as fases propostas, apresento na Figura 21 o esquema realizado pela autora supracitada sobre o desenvolvimento das etapas de análise:



Figura 21- Desenvolvimento de uma análise de conteúdo



Fonte: Bardin, 2016, p. 132.

Fundamentando-me nos passos apresentados na Figura 21 (Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados e interpretações) desenvolvi o processo de análise de conteúdo que conduzi da seguinte forma: primeiramente, reuni e organizei de maneira cronológica todos os registros gerados pelos diferentes instrumentos. Em seguida, fiz uma leitura flutuante dos registros. Após essa leitura, retomei o objetivo e as perguntas de pesquisa e formulei, tendo em vista as perguntas, quatro eixos temáticos. Os temas foram: **1º tema** - dados que apontavam motivações e expectativas dos professores da participação no projeto antes da prática; **2º tema** - dados que sinalizam o entendimento e conhecimento que os professores tinham a respeito da modalidade de ensino de Português como Língua de Acolhimento; **3º tema** - dados sobre os desafios e dificuldades que os professores vivenciaram ao longo do trabalho colaborativo de elaboração do material didático do curso “Caminhão”; e



4º tema - dados que dizem sobre como a experiência de trabalho e participação dos professores no projeto impactam a formação docente, os saberes e conhecimentos dos professores. Nesses eixos temáticos, com uma leitura mais analítica sobre os dados, elaborei indicadores e categorias de análise que direcionavam a possíveis respostas para as perguntas de pesquisa. A técnica de categorização proposta pela análise de conteúdo resulta em:

uma operação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento, segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2016, p. 147).

Segundo Bardin (Ibidem), a categorização procede do agrupamento dos registros de acordo com critérios previamente definidos. Esses critérios de categorização podem ser semânticos (categorias temáticas), sintáticos (verbos, adjetivos, substantivos), lexicais (classificação das palavras segundo o seu sentido) e expressivos (categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). Nesta investigação, utilizei-me de agrupamentos dos dados por critérios semânticos e lexicais, formulando assim categorias e subcategorias temáticas por meio das quais respondi às perguntas de pesquisa.

Dessa maneira, o capítulo de análise foi dividido em três partes. A primeira consistiu em apresentar análises referentes às expectativas de participação no projeto e aos conhecimentos que os professores construíram sobre o ensino de PLAc antes de desenvolver a prática docente no projeto. Na segunda parte, apresentei análises sobre os desafios e as dificuldades que os professores vivenciaram ao longo da prática docente na elaboração do material didático para o curso “**Caminhão**”. Na terceira parte, trouxe análises sobre como a experiência de participação dos professores refletiu sobre suas práticas e saberes docentes.

A seguir, apresento o Quadro 19 que mostra um panorama da pesquisa e das triangulações dos registros, assim como o aporte teórico que foi utilizado para desenvolver as análises.



Quadro 19 - Panorama da pesquisa

OBJETIVO GERAL			
Investigar e analisar o percurso formativo de sete professores no trabalho colaborativo de criação de um material didático para um curso on-line de Português como Língua de Acolhimento ofertado pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do <i>Moodle</i>			
Objetivos específicos	Pergunta de pesquisa	Geração de registros	Aporte teórico
Verificar as expectativas e os conhecimentos que os professores apresentaram sobre a participação no projeto e sobre o ensino de PLAc, antes da prática.	1. Quais expectativas e conhecimentos os professores apresentaram em relação à participação no projeto e ao ensino de PLAc, antes da prática docente?	<ul style="list-style-type: none">• Questionários• Diários reflexivos	Arcabouço teórico sobre Português como Língua de Acolhimento e formação de professores.
Analisar possíveis desafios e dificuldades que os professores enfrentaram ao elaborar o material didático para o curso on-line “Caminhão”	2. Quais desafios e dificuldades os professores vivenciaram ao planejar e elaborar colaborativamente o material didático do curso on-line “Caminhão”?	<ul style="list-style-type: none">• Questionários• Conversas via <i>WhatsApp</i>	Arcabouço teórico sobre formação de professores e saberes docentes.
Investigar como a experiência de trabalho e de formação dos professores no projeto de construção do curso on-line “Caminhão” reverbera sobre suas práticas e saberes docentes.	3. De que maneira a experiência de trabalho e de formação dos professores no projeto de construção do curso on-line “Caminhão” reverbera sobre suas práticas e seus saberes docentes?	<ul style="list-style-type: none">• Questionários• Conversas via <i>WhatsApp</i>	Arcabouço teórico sobre formação de professores, saberes docentes e língua de acolhimento.

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, apresento o capítulo de análise que consiste em analisar todo o percurso da experiência formativa dos sete professores participantes desta pesquisa ao longo da construção e elaboração do curso e do material didático para o curso “**Caminhão**”.



Pano pra manga

4. PARADA PARA BALANÇO: **ANÁLISE DOS DADOS**

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

(FREIRE, 1996, p. 45)



Neste capítulo, apresento as análises interpretativistas que realizei sobre os dados gerados pelos sete professores participantes desta pesquisa ao longo do caminho de formação e criação do material didático e do curso on-line “**Caminhão**”. Por meio dos dados analisados foi possível conhecer, investigar, refletir e analisar as expectativas, os conhecimentos e as experiências docentes dos professores que se disponibilizaram a participar do curso “**Caminhão**” e desta pesquisa. Destaco que as análises interpretativistas apresentadas não representam a realidade de maneira unívoca e generalizada (BIZON, 2013). Ao contrário, são interpretações construídas por mim sob uma visão particular de mundo, social e historicamente situada, impregnadas por posicionamentos teóricos epistemológicos e políticos, e a partir da minha realização prática como professora e pesquisadora de PLE, com especialidade em PLAc.

Este capítulo está organizado em três partes a fim de responder às perguntas de pesquisa as quais retomo a seguir:

1. Quais expectativas e conhecimentos os professores apresentaram em relação à participação no projeto e ao ensino de PLAc, antes da prática docente?
2. Quais desafios e dificuldades os professores vivenciaram ao planejar e elaborar colaborativamente o material didático do curso on-line “**Caminhão**”?
3. De que maneira a experiência de trabalho e de formação dos professores no projeto de construção do curso on-line “**Caminhão**” reverberam sobre suas práticas e seus saberes docentes?

4.1. PREPARANDO AS BAGAGENS: EXPECTATIVAS E CONHECIMENTOS

Nesta primeira parte, apresento a análise realizada sobre as expectativas que os professores desta pesquisa disseram ter sobre a participação no projeto e sobre as reflexões, ideais e conhecimentos que foram elaborados ao longo das oficinas de formação sobre o contexto de ensino de Português como Língua de Acolhimento.

A análise interpretativista foi feita sobre os dados gerados pelos instrumentos de pesquisas, isto é, o **Questionário 1** (Q. 1) e os **Diários reflexivos** (Df.1, Df.2, Df.3, Df.4). Realizei leituras de todos os registros dos instrumentos mencionados e por meio dessas leituras selecionei os dados que respondiam à primeira pergunta de pesquisa. Da seleção dos dados, conforme proposto pelo método de análise de conteúdo de Bardin (2016), organizei categorias temáticas correspondentes aos dados e realizei uma análise interpretativista. Dessa forma, discorro



posteriormente sobre os dados que mencionam quais foram as expectativas e motivações dos sete professores voluntários na participação no projeto e na realização desse.

4.1.1. Motivações e expectativas da participação no projeto, antes da prática

Os dados que apresento neste tópico foram retirados das questões abertas (25 e 27) do **Questionário 1** (Q.1) aplicado no início desta pesquisa (13/07/2020) com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre o perfil dos professores participantes e sobre as motivações e expectativas que eles tinham em relação à participação no projeto. A apresentação do perfil dos professores foi descrita no Capítulo 3 o qual se refere à metodologia da pesquisa.

Pelos dados gerados pela questão aberta 25, que tinha como pergunta **“Qual é a sua motivação/ interesse em participar do curso?”**, pude identificar e assim categorizar dados que apontavam para dois tipos de motivações: (1) uma motivação particular que parte do desejo de realizar algo num âmbito de uma satisfação mais pessoal; e (2) uma motivação profissional que expressa o desejo em realizar ações visando a um desenvolvimento prático e acadêmico. A seguir, apresento o Quadro 20 que contém excertos com dados que compõem a categoria das motivações pessoais

Os dados remetem a uma motivação particular, isto é, de caráter pessoal e estão diretamente ligados a um agir em prol da sociedade, como apontam os excertos do Quadro 20:

Quadro 20 – Motivações pessoais dos professores em participar do projeto

Excertos retirados da pergunta (25) do Questionário 1	Elementos relevantes para categorização
“ <u>contribuir socialmente</u> na área na qual atuo e aprender mais” (Anita, Q.1)	- contribuição social
“Quero me inteirar mais e <u>acolher as pessoas que precisam</u> . Será uma boa <u>experiência, pessoal e profissional</u> .” (Cecília, Q.1)	- contribuição social, com um tom mais “fraternal”
“Mobilizar meus conhecimentos e experiências adquiridos durante a graduação para <u>ajudar no acolhimento de pessoas em situação de vulnerabilidade</u> .” (Mário, Q.1)	- contribuição social, com um tom mais “fraternal”
“O trabalho voluntário em si; minha crença de que posso <u>ser útil como professor de português para essas pessoas</u> .” (Plínio, Q.1)	- contribuição social

Continua na página seguinte.



“Primeiramente, <u>ajudar os imigrantes a se integrar na sociedade brasileira</u> , para que não sofram abusos ou sejam explorados.” (Ronald, Q.1)	- contribuição social, com um tom mais “fraternal”
“Tenho interesse em <u>contribuir com conhecimento</u> para esse público.” (Raquel, Q.1)	- contribuição social
“Mas, além do interesse profissional, a área é de grande interesse pessoal, pois <u>acredito no poder que a educação tem</u> e, neste contexto específico, ela é de extrema importância.” (Tarsila, Q.1)	- contribuição social

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados que abordam uma motivação particular, isto é, de caráter pessoal, estão diretamente ligados a um agir em prol da sociedade “*contribuir socialmente*” (Anita). Esse olhar voltado mais ao social e, em alguns casos, mais “fraternal” parte de uma motivação pessoal bem presente no contexto de ensino de Português como Língua de Acolhimento e isso não é um problema desde que não se reduza a ideia colonizante e romantizada de “salvação” do outro. É preciso que esse olhar social e acolhedor possibilite ações reflexivas e proativas (ANUNCIACÃO, 2018; BIZON; CARMARGO, 2017) que contribuam para o desenvolvimento de políticas públicas que tenham por objetivo promover concretamente a inserção das pessoas migrantes à sociedade brasileira de maneira igualitária, digna, respeitosa e fortalecida política, social e culturalmente.

As motivações profissionais estão mais relacionadas à satisfação profissional e acadêmica de desenvolver pesquisas voltadas ao ensino e aprendizagem de línguas e experienciar práticas de ensino e intercâmbios culturais, tais como revelam os próximos dados apresentados no Quadro 21:

Quadro 21 - Motivações profissionais dos professores em participar do projeto

Excertos retirados da pergunta (25) do Questionário 1	Elementos relevantes para categorização
“pretendo <u>realizar uma pesquisa</u> envolvendo o ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais” (Ronald, Q.1)	- interesse acadêmico
“pretendo <u>fazer uma pós-graduação</u> na área em breve” (Tarsila, Q.1)	- interesse acadêmico
“Outro motivo seria <u>a oportunidade de experiência em lecionar</u> para essa parcela da população e ainda <u>realizar um intercâmbio cultural</u> com os alunos” (Ronald, Q.1)	- experiência profissional - intercâmbio cultural
“Adoro estar em contato com outras culturas.” (Cecília, Q.1)	- intercâmbio cultural

Fonte: Elaborado pela autora.



As motivações profissionais mencionadas pelos professores voluntários foram diretamente ao encontro da proposta do projeto em possibilitar espaços de formação de professores para o contexto de ensino de Português como Língua de Acolhimento para ambientes virtuais e de incentivar o desenvolvimento de pesquisas nessa área. Isto endossa e alimenta a necessidade do desenvolvimento de mais projetos de formação e de políticas linguísticas direcionadas à ampliação de espaços físicos e virtuais, para a promoção de formação docentes e realização de pesquisas no âmbito de ensino de Português como Língua Estrangeira.

Essas diferenças de motivações pessoais e profissionais podem impactar positivamente sobre o trabalho colaborativo e a formação dos professores, pois, metaforicamente, o saber (motivação profissional e acadêmica) e o sabor (motivação pessoal) estiveram viajando juntos no longo percurso do projeto, criando experiências plurais e aprendizagens singulares para cada participante, possibilitando, por meio das motivações profissionais, a construção de saberes teóricos e práticos, e, pela motivação pessoal, a promoção de ações sensibilizantes para a realidade social, para o estabelecimento de uma cultura de paz, de justiça social e de alteridade.

Em relação à expectativa de como a experiência de participação do projeto poderia contribuir com a formação profissional, as respostas advindas da questão aberta 27 do **Questionário 1 (Q.1)** - “**De que maneira você acredita que essa experiência de trabalho no curso poderá contribuir com sua formação profissional?**” - puderam fornecer dados que possibilitaram realizar interpretações e categorizações temáticas sobre o que os professores esperavam/almejavam com essa experiência de trabalho. Apresento o Quadro 22 com os excertos que contribuíram para a categorização.

Quadro 22 - Respostas à questão: “De que maneira você acredita que essa experiência de trabalho no curso poderá contribuir com sua formação profissional?”

Excertos retirados da questão aberta 27 do Questionário 1	Elementos relevantes para categorização
“Adquirindo <u>experiência como professor</u> ; eventuais dados para minha pesquisa de mestrado; e a <u>própria interação com os venezuelanos</u> , que me ajudará na preparação para outras possíveis oportunidades de ensino de Português como língua estrangeira.” (Plínio, Q.1)	- experiência docente em PLE - interação com novos alunos
“Proporcionando-me <u>experiência no ensino de língua portuguesa</u> para estrangeiros e no <u>uso de recursos digitais para essa finalidade</u> .” (Ronald, Q.1)	- experiência docente em PLE - uso de recursos digitais

Continua na página seguinte.



“Penso que tenho muito <u>a aprender com o público-alvo, com os outros profissionais envolvidos no curso e com a área de PLAc</u> em geral, a qual muito tem me instigado na condição de professora e disseminadora da língua portuguesa.” (Raquel, Q.1)	- aprender com a área de ensino de PLAc - experienciar novas vivências de ensino e formação
“Esta <u>experiência de trabalho</u> enriquecerá muito minha formação profissional <u>como professora e pesquisadora de PLAc</u> , me possibilitando <u>entrar em contato com outros alunos</u> , além dos que já trabalho em Araraquara, <u>vivenciando outras experiências de sala de aula de PLAc</u> , que pode mostrar-se tão plural sempre.” (Tarsila, Q.1)	- experienciar novas vivências de ensino de PLAc - interação com novos alunos - ampliar conhecimento sobre a área de ensino de PLAc
“ <u>aprender mais sobre a área de PLAc e o ensino online</u> de forma geral.” (Anita, Q.1)	- aprender sobre área de ensino de PLAc - ensino on-line
“Acredito que <u>ensinar português como língua estrangeira será uma ótima experiência</u> , pois <u>terei contato com outro tipo de alunado</u> e conseguirei entender mais de uma cultura diferente da minha.” (-Cecília, Q.1)	- experiência docente em PLE - interação com novos alunos
“Entendo que toda e qualquer atividade acadêmica/profissional exercida promove <u>oportunidades de reflexão crítica e aprimoramento de técnicas/conhecimentos</u> . Também, por não ter ainda experiência com o contexto específico de PLAc, acredito que será uma oportunidade de ter <u>novas vivências e desafios</u> que certamente contribuirão muito com minha formação profissional e pessoal.” (Mário, Q.1)	- aprimorar técnicas/conhecimento - experienciar novas vivências e desafios de ensino - aprender sobre área de ensino de PLAc

Fonte: Elaborado pela autora.

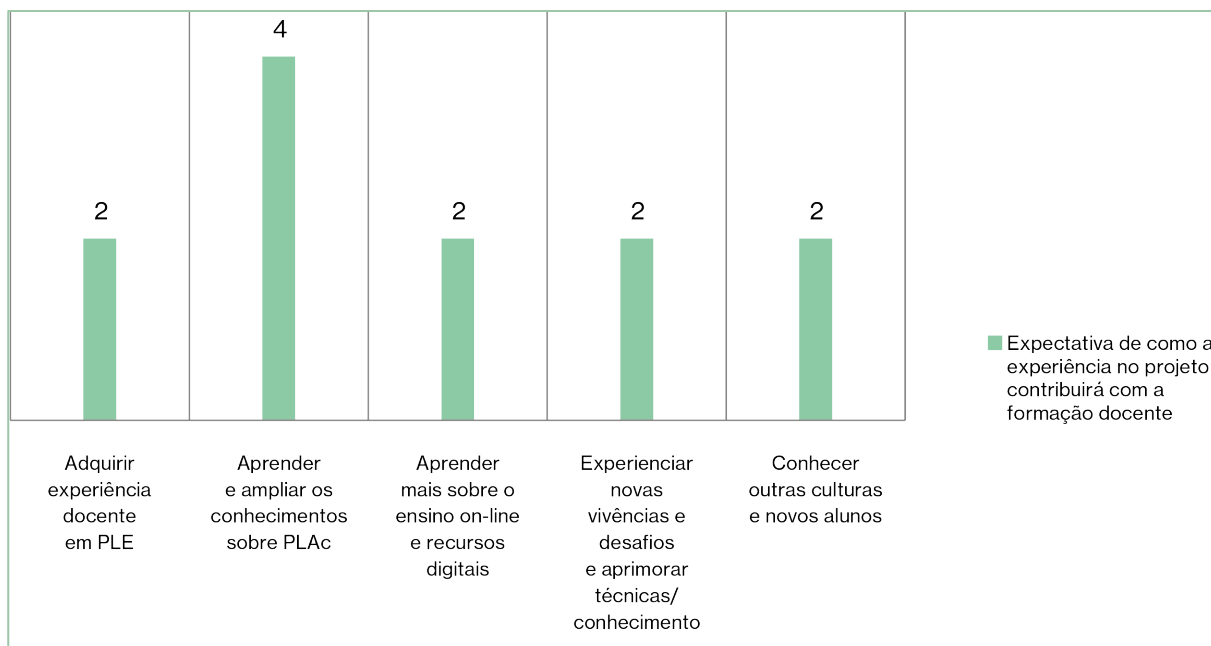
Fundamentando-me nos elementos relevantes para categorização dos dados, elaborei cinco categorias temáticas que resumem a expectativa dos professores em relação a maneira como a experiência de trabalho poderá contribuir com sua formação docente, a saber: 1- adquirir experiência docente em PLE (Cecília, Plínio, Ronald); 2 - aprender e ampliar os conhecimentos sobre PLAc (Raquel, Tarsila, Anita, Mário); 3 - aprender mais sobre o ensino on-line e recursos digitais (Ronald, Anita); 4 - experienciar novas vivências e desafios e aprimorar técnicas/conhecimento (Mário, Tarsila); 5 - Interagir com outras culturas e novos alunos (Cecília, Tarsila, Plínio).

As expectativas apresentadas nos mostram que os professores estão atentos às realidades contemporâneas das demandas de diferentes contextos de ensino e buscam complementar e ampliar as experiências e as competências profissionais que, muitas vezes, ao longo da formação da graduação e da pós-graduação em Letras foram pouco ou não oportunizadas, tais como o ensino de Português como Língua Estrangeira, o ensino de Português como Língua de Acolhimento, o ensino de línguas na modalidade on-line e o intercâmbio intercultural de línguas, culturas e formas de ser e existir tão importantes para a formação docente dos estudantes em línguas estrangeiras.



O Gráfico 2, a seguir, resume em categorias temáticas as expectativas dos professores em relação à participação no projeto:

Gráfico 2 – Categorias temáticas sobre as expectativas dos professores na participação do projeto



Fonte: Elaborado pela autora.

Das cinco categorias apresentadas, é possível observar que a expectativa de “*Aprender e ampliar os conhecimentos sobre PLAc*” foi a mais apontada pelos professores voluntários, conseqüentemente, pelo fato e objetivo de o projeto em oferecer formações e ensino de PLAc. A equipe de coordenação do projeto tentou considerar as expectativas mencionadas para elaborar e ofertar as oficinas de formação e também para planejar o trabalho colaborativo. Retomando de forma sucinta, no projeto foram ofertadas três oficinas de formação: (1) “**Ensino de português como língua de acolhimento na modalidade a distância**”, com carga horária de 30 horas, realizada entre 15/07/2020 e 26/08/2020; (2) “**Capacitação para uso da plataforma Moodle em cursos de PLAc**” realizada no período de 17/09/2020 a 08/10/2020, com carga horária de 30 horas; (3) “**PLAc - Professores Aprendizes**”, realizada em 30/11/2020 a 07/12/2020 com carga horária de 20 horas. A partir dessas oficinas, foi possível atender, em grande parte, as motivações e expectativas expressadas pelos professores.

No **Questionário 1**, além de investigar as motivações e expectativas dos professores, averigüei, por meio de três questões - duas múltiplas escolhas e uma aberta - o entendimento e conhecimento que os professores inicialmente apresentavam sobre Língua de Acolhimento



(LAc). As duas questões fechadas foram direcionadas a pesquisar se os professores já haviam escutado falar sobre Língua de Acolhimento e se conheciam algum material didático de Português como Língua de Acolhimento. Dos sete professores, quatro assinalaram que “*sim*”, que já haviam escutado sobre o ensino e aprendizagem de Língua de Acolhimento, e três assinalaram “*um pouco*”. Sobre terem o conhecimento de algum material didático (MD) de PLAc, três declaram que conheciam algum MD e quatro disseram que não conheciam.

Já a questão aberta (18) possibilitou de maneira mais aprofundada investigar o que os professores sabiam ou pressupunham sobre o que seria Língua de Acolhimento para isso foi perguntado: “**Escreva o que você sabe ou pressupõe que seja Língua de Acolhimento**”. A análise feita das respostas advindas dessa questão permitiu identificar os dados que se referiam ao público a quem se ensina a LAc, que língua se ensina ou se refere à LAc e qual o objetivo de ensino da LAc. Tais identificações relatadas estão descritas e categorizadas no Quadro 23:



Quadro 23 – Dados que evidenciam o conhecimento que os professores tinham sobre Língua de Acolhimento, antes da prática docente

EXCERTOS RETIRADOS DA PERGUNTA ABERTA (18) DO QUESTIONÁRIO 1		
A quem se ensina?	Que língua se ensina ou está se refere?	Qual o objetivo?
“ensinada aos imigrantes” (Plínio, Q.1)	“Português” (Plínio, Q.1)	“com o objetivo de ajudá-los a adquirir uma melhor comunicação e, por conseguinte, uma permanência mais digna no Brasil” (Plínio, Q.1) “ao entender melhor a cultura, costumes e leis brasileiras, aumentando as chances de encontrar um emprego” (Plínio, Q.1)
“ensinada para imigrantes” (Ronald, Q.1)	“língua nativa do país” (Ronald, Q.1)	“como forma de integrá-los melhor à sociedade” (Ronald, Q.1)
“para uma pessoa que não sabe falar essa língua” (Cecília, Q.1)	“ensino de uma língua estrangeira” (Cecília, Q.1)	“para se sentir parte do país e poder ter contato com os habitantes, conseguir emprego, conseguir se integrar.” (Cecília, Q.1)
“para estudantes migrantes e refugiados” (Tarsila, Q.1)	“ensinar uma língua estrangeira” (Tarsila)	“é o acolhimento destas pessoas através da língua do país onde estão agora e tal ensino procura sempre voltar-se para as necessidades imediatas dos alunos quanto à língua alvo, para que adaptação no país seja, de alguma forma, facilitada”. (Tarsila, Q.1)
“para estrangeiros em situação de imigração ou refúgio (Mário, Q.1)	“ensino da língua local” (Mário, Q.1)	“Prática de ensino da língua local” (Mário, Q.1)
“pessoas que tiveram que deixar seu país de origem” (Raquel, Q.1)	“língua do novo país” (Raquel, Q.1)	“para, então, serem capazes de interagir socialmente e de se integrarem na nova sociedade.” (Raquel, Q.1)
“Não foi identificado” (Anita, Q.1)	“uma língua” (Anita, Q.1)	“acolha o aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, que contemple as demandas específicas do aprendiz que quer aprender e inserir-se em uma língua-cultura”. (Anita, Q.1)

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme os dados apresentados no Quadro 23, é possível afirmar que a maioria dos professores (5) tinha o conhecimento que a LAc está associada ao ensino de língua em contexto migratório e, de fato, a noção de LAc está comumente relacionada ao contexto migratório. Contudo, como já discutido no capítulo de fundamentação teórica desta tese, tem-se problematizado e discutido sobre a noção de LAc ser adotada em outros contextos de ensino, tais como para o contexto de ensino da língua para estudantes surdos e estudantes indígenas.

Retomando os dados do quadro, o entendimento dos professores sobre qual língua se vincula à LA revelou as seguintes assertivas: pode ser “língua do novo país” (Raquel, Q.1), “língua nativa do país” (Ronald, Q.1), o “Português” (Plínio, Q.1), “uma língua estrangeira” (Cecília, Q.1). Já em relação aos dados sobre o que os professores dizem ser o objetivo do ensino e aprendizagem por meio da LA, selecionei excertos que apresento, a seguir, no Quadro 24 sobre o qual pude elencar categorias.



Quadro 24 - Dados referentes ao que os professores mencionaram em relação ao objetivo do ensino e a aprendizagem da Língua de Acolhimento, antes da prática docente

Excertos retirados da pergunta (18) do Questionário 1	Elementos relevantes para categorização
“ <u>adquirir uma melhor comunicação</u> e, por conseguinte, uma permanência mais digna no Brasil ao entender melhor a cultura, costumes e leis brasileiras” (Plínio, Q.1)	- desenvolver a competência comunicativa e intercultural dos estudantes
“ <u>acolhimento destas pessoas através da língua do país</u> onde estão agora e tal ensino procura sempre <u>voltar-se para as necessidades imediatas dos alunos</u> quanto à língua alvo, para que adaptação no país seja, de alguma forma, facilitada” (Tarsila, Q.1)	- promover um acolhimento ao longo do processo de ensino-aprendizagem - atender às necessidades imediatas dos alunos
“ <u>acolha o aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, que contemple as demandas específicas</u> do aprendiz que quer aprender e inserir-se em uma língua-cultura.” (Anita, Q.1)	- promover um acolhimento ao longo do processo de ensino-aprendizagem - atender às necessidades imediatas dos alunos
“para <u>se sentir parte do país</u> e poder ter contato com os habitantes, conseguir emprego, conseguir se integrar” (Cecília, Q.1)	- desenvolver a competência intercultural dos estudantes

Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns entendimentos expressados pelos professores estão diretamente ligados às potencialidades que a língua de acolhimento pode apresentar e produzir tais como: 1 - promover um acolhimento ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Tarsila, Anita); 2 - atender às necessidades imediatas dos alunos (Tarsila, Anita) e; 3 - desenvolver a competência comunicativa e intercultural dos estudantes (Plínio, Cecília). Esses pontos foram levados em conta ao se realizar o planejamento do curso on-line “**Caminhão**” e na criação do material didático.

O curso, assim como o material didático, foi pensado, elaborado e desenvolvido por meio de uma abordagem de acolhimento que objetivou construir um ambiente de aprendizagem da língua que pudesse primeiramente promover e possibilitar um sentimento de acolhimento e de respeito e valorização das culturas e línguas dos alunos (SÃO BERNARDO, 2016; SENE, 2017) e por meio disso promover a aprendizagem da língua que atendessem alguns dos objetivos expressados pelos estudantes no [Gráfico 1](#) referente aos objetivos dos estudantes em realizar o curso de PLAc. Considero importante lembrar que tais objetivos consistiam em: aprender o Português, desenvolver a competência comunicativa, praticar a gramática e a escrita e de



conhecer mais informações e letramentos de práticas socioculturais com melhor inserção dos migrantes à espaços sociais, culturais e laborais.

No entanto, alguns objetivos compreendidos pelos professores sobre Língua de Acolhimento, como fazer com que “*se sentir parte do país*” (Cecília, Q.1) e possibilitar uma “*permanência mais digna no Brasil*” (Plínio, Q.1), não se concretizam somente por meio do ensino e aprendizagem da língua. Outras ações precisam caminhar concomitantemente, tais como o desenvolvimento de políticas públicas e linguísticas (CAMARGO, 2019), ações para promover uma educação no entorno (MAHER, 2007), agenciamentos e viabilizações das vozes das pessoas migrantes (LOPEZ, 2016) e tantas outras ações e políticas que permitam e oportunizem inserção e permanência das pessoas migrantes à sociedade brasileira. Com essa possibilidade de inserção, o “*se sentir parte do país*” (Cecília, Q.1) pode-se fazer presente ou não.

Por fim, na análise das questões e respostas referidas, compreendi que o entendimento prévio dos professores voluntários sobre língua de acolhimento, embora em alguns momentos ainda estivessem refletindo uma visão não aprofundada e embasada, beirando a ingenuidade de significados comuns em relação às crenças e aos mitos sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira como garantia de integração, acesso e pertencimento a determinada sociedade, eles ainda apresentaram conhecimentos e saberes bem pertinentes para tecer reflexões sobre o planejamento de cursos para o contexto de ensino e aprendizagem de PLAc.

Por fim, por meio da análise dos dados apresentada, pontuo que os professores, com entendimento prévio que apreenderam sobre língua de acolhimento, apresentaram conhecimentos e saberes pertinentes para tecer reflexões sobre o planejamento de cursos para o contexto de ensino e aprendizagem de PLAc. Contudo, em alguns excertos, é possível observar ainda uma visão ligada a crenças e mitos sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira representar garantia de integração, acesso e pertencimento a determinada sociedade.

4.1.2. Formação e ampliação de conhecimentos, antes da prática docente

Neste tópico, faço uma discussão sobre a análise realizada acerca dos conhecimentos e das reflexões que os professores participantes fizeram ao longo dos quatro encontros promovidos, via *Google Meet*, na oficina de formação “**Ensino de português como língua de acolhimento na modalidade a distância**”, que aconteceu no período de 15/07/2020 a 26/08/2020, com uma carga horária de 30 horas.



Foi ao longo dessa oficina, por meio da aplicação de quatro diários reflexivos, que pude investigar as indagações e os conhecimentos que os professores participantes desta pesquisa iam apresentando durante os encontros.

A investigação dos dados gerados por essas reflexões contribuiu para conhecer e analisar como ocorreu o percurso de formação dos professores antes de eles vivenciarem a prática docente. As análises mostraram de que forma os professores foram construindo e (re)formulando conhecimentos e ideias sobre como desenvolver um trabalho no contexto de ensino de Português como Língua de Acolhimento. Dessa maneira, acompanhar o desenvolvimento de cada professor voluntário foi importante como pesquisadora e como coordenadora pedagógica, pois pude compreender com mais aproximação como o conhecimento mediado nos encontros chegava aos professores e como eles processavam e uniam esses conhecimentos aos seus saberes e experiências docentes. A seguir, apresento as análises realizadas com os dados do primeiro **Diário reflexivo** (Df.1) que foi aplicado após o primeiro encontro da oficina.

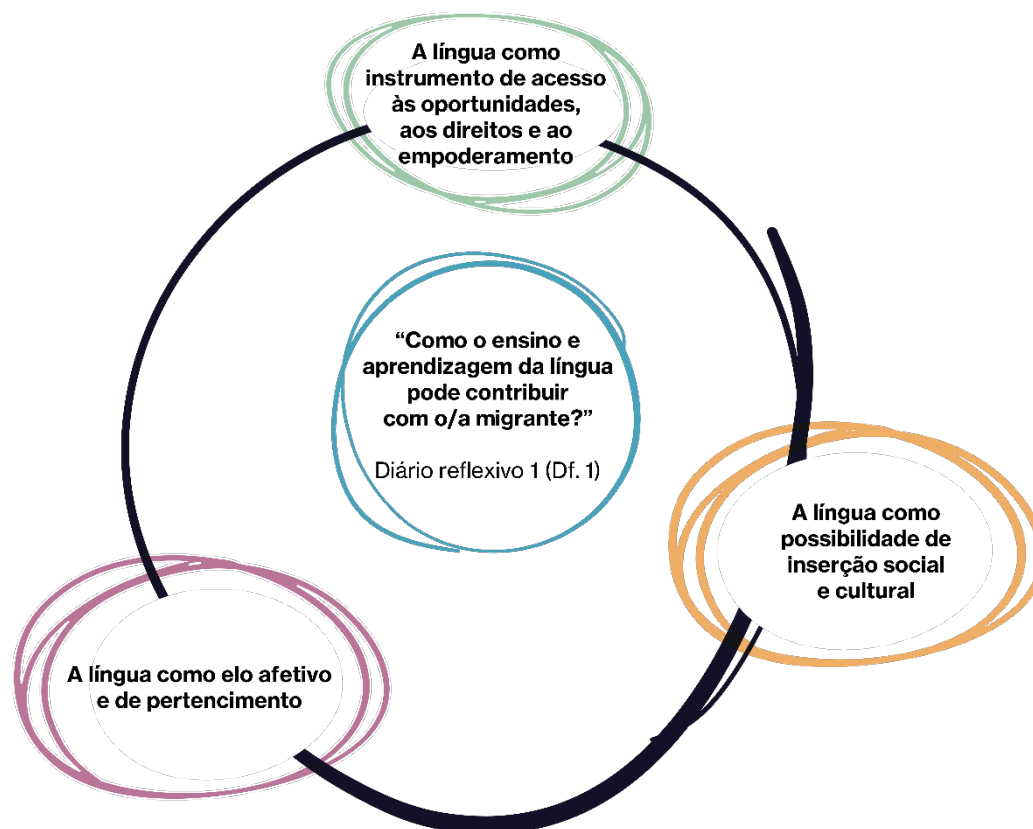
4.1.2.1. Primeiro encontro da oficina, antes da prática docente

Como já mencionei no Capítulo 2, o primeiro encontro da oficina foi ministrado pela professora Svetlana Ruseishvili, coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (UFSCar), que discorreu sobre **“Migração e deslocamento forçado: conceito, atores e desafios”**. Por meio desse encontro foi possível conhecer mais sobre o contexto atual de migração no Brasil com foco no fluxo migratório da Venezuela. Além disso, foram apresentados os números e tendências referentes à migração e um panorama sobre a crise da Venezuela e o deslocamento migratório dessas pessoas para o Brasil.

Tendo em vista as informações e os conhecimentos partilhados nesse encontro, por meio do **Diário reflexivo** (Df.1), enviado via *Google forms*, propus duas indagações aos professores. A primeira consistiu em investigar: **“Na sua opinião, como o ensino-aprendizagem da língua pode contribuir com o/a migrante?”**. Da leitura das respostas desta primeira questão, identifiquei dados que evidenciam categorias temáticas que representam três perspectivas sobre como os professores acreditam que o ensino-aprendizagem da língua pode contribuir com os estudantes migrantes. A fim de propor uma forma didática visual, apresento a Figura 22 que representa essas três categorias.



Figura 22 - Síntese das categorias sobre como os professores acreditam que o ensino da língua pode contribuir com o/a migrante.



Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 22 expõe as três categorias que foram evidenciadas na análise dos dados. A análise foi elaborada levando em conta a interpretação lexical e semântica que realizei de elementos relevantes dos excertos retirados das respostas dos professores. Desses elementos, elaborei categorias que emergiram da incidência de dados que sinalizam a visão dos professores sobre como o ensino e aprendizagem da língua poder contribuir com os estudantes migrantes. As categorias, como apresentado na figura 22, são: **1º - como um elo afetivo e de pertencimento**, **2º - como uma possibilidade de inserção social e cultural** e **3º - como instrumento de acesso às oportunidades, aos direitos e ao empoderamento**. A seguir, apresento o Quadro 25 que traz os excertos selecionados e os elementos que foram relevantes para a definição dessas categorias.



Quadro 25 – Categorização sobre como o ensino e aprendizagem da língua pode contribuir com os estudantes

Excertos retirados da pergunta (1) do Diário Reflexivo 1 (Df.1)	Elementos relevantes para categorização	Categorias
<p>“o migrante <u>se sinta parte da sociedade</u>, transmite um sentimento de “queremos compartilhar nossa cultura com você” (Cecília, Df.1)</p> <p>“<u>estabelecendo algum vínculo afetivo</u> com o país em que está e com as(os) colegas e a(o) professor(a), sendo este um suporte importante, dada a condição de vulnerabilidade social e afetiva em que se encontra.” (Mário, Df.1)</p> <p>“<u>permitirá que o(a) imigrante não se sinta externo à comunidade</u>, um eterno estrangeiro, mas sim <u>parte dela</u>.” (Ronald, Df.1)</p> <p>“uma <u>forma de acolher</u> este imigrante no país e dar os auxílios necessários que estejam ao alcance dos professores responsáveis.” (Tarsila)</p> <p>“<u>possibilidade de imersão afetiva/cultural</u>” (Mário, Df.1)</p>	<ul style="list-style-type: none">- sinta-se parte da sociedade- vínculo afetivo- sinta-se parte da comunidade- maneira de acolher- imersão afetiva/cultural	1ª língua como elo afetivo e de pertencimento
<p>“<u>a inserção social, cultural</u> e identitária do cidadão no país.” (Anita, Df.1)</p> <p>“imigrante <u>poderá se inserir melhor</u> na sociedade, profissional e pessoalmente.” (Ronald, Df.1)</p> <p>“contato mais profundo com produtos culturais em língua portuguesa, o que também <u>auxilia para uma maior interação na sociedade</u>.” (Ronald)</p> <p>“<u>uma forma de inserir</u> estas pessoas na sociedade” (Tarsila, Df.1)</p>	<ul style="list-style-type: none">- inserção social, cultural e identitária- inserção profissional e pessoal- auxílio para uma maior interação na sociedade	2ª língua como possibilidade de inserção social e cultural
<p>“<u>instrumentalizar</u>’ a(o) migrante com a língua local, facilitando sua vivência e <u>possibilitando que possa participar de entrevistas de empregos, trabalhar, fazer compras, conversar, resolver as questões burocráticas</u> a que está sujeita(o) etc.” (Mário, Df.1)</p> <p>“desenvolvimento de uma efetiva comunicação na língua do país para o qual imigraram, favorecendo assim, e por exemplo, <u>o acesso à escola para os filhos e oportunidades de emprego</u>.” (Plínio, Df.1)</p> <p>“a ter acesso a um novo mundo, <u>abrindo as portas para novas e diversas oportunidades</u>.” (Raquel, Df.1)</p> <p>“<u>é uma forma de empoderar-se</u>.” (Raquel, Df.1)</p>	<ul style="list-style-type: none">- instrumento de acesso a empregos, trabalho, questões burocráticas- acesso à escolarização dos filhos e oportunidade de emprego- acesso a novas e diversas oportunidades- instrumento de empoderamento/fortalecimento	3ª língua como instrumento de acesso às oportunidades, aos direitos e ao empoderamento

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio dos excertos apresentados no Quadro 25, é possível ter conhecimento mais esclarecido sobre os dados que contribuíram para a formulação das categorias temáticas. Para a categoria referente à língua como elo afetivo e de pertencimento, considere as palavras que trazem essa ideia semântica ligada à ideia da afetividade e do pertencimento, tais como “*sinta-se parte da sociedade*” (Cecília, Df.1), “*sinta-se parte da comunidade*” (Ronald, Df.1), “*vínculo afetivo*” (Mário, Df.1), “*imersão afetiva/cultural*” (Mário, Df.1). Essa relação do ensino e aprendizagem da língua de acolhimento poder ser vista como uma possibilidade de elo



por São Bernardo (2016). Grosso (2010, p.74, grifo meu) aponta que “a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática”, essa proposição sobre “tem de ser” se torna um imperativo que, às vezes, não condiz com a realidade do ensino de PLAc, pois como discorri na fundamentação teórica, há fatores diversos (psicológicos, econômicos, sociais, culturais e identitários) que atravessam o ensino e a aprendizagem da língua e que interferem nesse processo de ver a língua como um “elo afetivo”. Por isso, é importante modular a ideia sobre a língua ser um “elo afetivo”, ela “pode ser”, mas não necessariamente “tem que ser” ou mesmo “consegue ser”.

Referente à visão da língua como elo de pertencimento, São Bernardo (2016, p. 66, grifo meu) menciona que o docente ao compreender a língua como um instrumento de mediação entre os estudantes migrantes e a sociedade que o recebe, pode percebê-la também “como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa”, isto é, a língua pode ser uma aliada nesse processo de adaptação, de inserção social, cultural e laboral, o que pode gerar uma sensação de “pertencimento” ou mesmo uma “familiarização” com as práticas socioculturais do espaço em que está residindo.

A segunda categoria relacionada à língua como possibilidade de inserção social e cultural foi identificada por meio dos elementos relevantes como: “inserção social, cultura e identitária”, “inserção profissional e pessoal”, “auxílio para uma maior interação na sociedade”. Essa categoria se apresenta como um desejo e objetivo de ensino para muitos professores de língua de acolhimento, que a aprendizagem da ‘nova’ língua possibilite de fato uma inserção social, econômica, territorial e cultural. No entanto, é preciso compreender que somente a aprendizagem do idioma não assegura uma inserção dos migrantes à sociedade que o acolhe (BULEGON; SOARES, 2019), são necessárias outras ações para consolidar essa inserção como exemplo, cito a criação e fiscalização de políticas públicas, uma educação do entorno nas escolas e empresas, visibilização e valorização das vozes, culturas e línguas das pessoas que migram, dentre outras ações que podem ser realizadas pela sociedade civil e, sobretudo, pelo Estado brasileiro a fim de assegurar de fato um acolhimento por meio da inserção social, laboral, cultural e territorial.

Por último, a terceira categoria relacionada, também, à ideia de inserção do migrante à sociedade referir-se à língua como instrumento de acesso às oportunidades, aos direitos e ao empoderamento. Os elementos que direcionaram à elaboração dessa categoria estão ligados ao sentido de perceber a língua como um “instrumento” de acesso a empregos, a trabalho, a questões burocráticas, a escolarização dos filhos e ao fortalecimento político. Isto vai ao



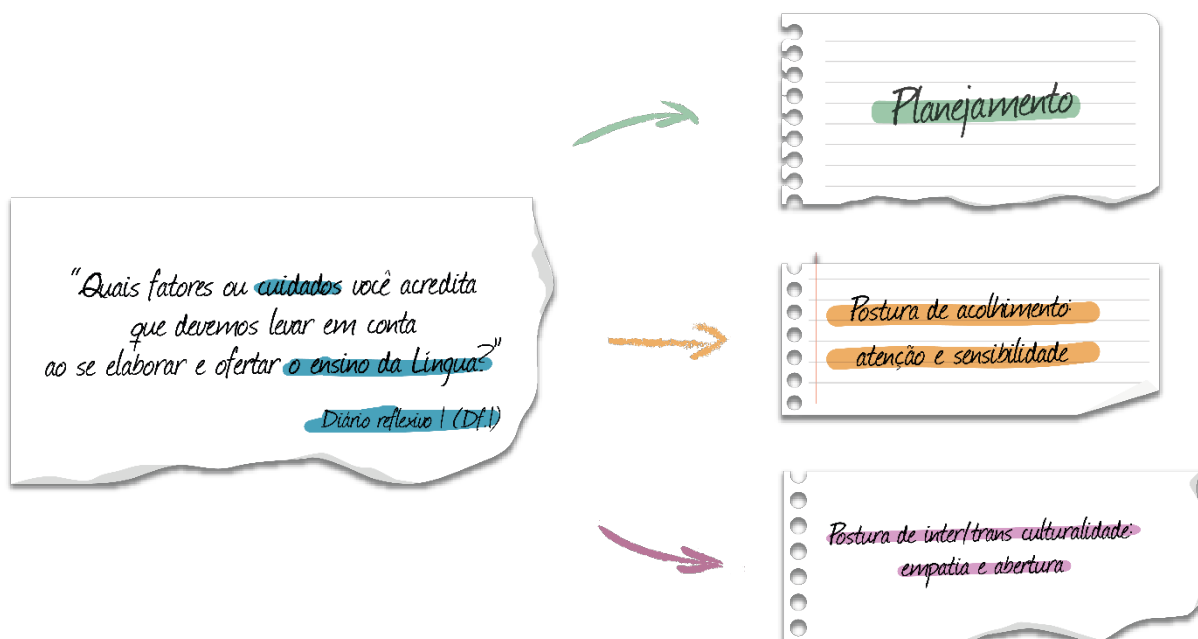
encontro do que foi discutido com os professores sobre a língua poder ser usada “como instrumento de luta e transgressão.” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66), como um instrumento que contribua para a compreensão de letramentos de práticas socioculturais (SENE, 2017), para o conhecimento das leis que asseguram direitos à população migrante (GROSSO, 2010), para oportunizar e assegurar a continuação de estudos dos adultos e das crianças, e para se fortalecer socialmente por meio do conhecimento e do acesso aos seus direitos e deveres.

Essas três categoriais formuladas por meio dos dados retirados das respostas dos professores foram consideradas ao elaborar os conteúdos para o material didático. Todas as unidades de aprendizagem trazem conteúdos que possibilitam ao estudante migrante conhecimentos sobre legislações, sobre letramentos de práticas socioculturais, sobre direitos assegurados a migrantes em relação ao acesso à educação básica, profissional e superior, dentre outros assuntos e conteúdos que cuidadosamente são apresentados nas unidades de aprendizagem visando a um fortalecimento político, social e cultural desses estudantes.

A segunda indagação feita aos professores no **Diário reflexivo 1** (Df.1) foi a seguinte: **“Tendo em vista o contexto que nos foi apresentado de migração e refúgio no Brasil, quais fatores ou cuidados você acredita que devemos levar em conta ao se elaborar e ofertar o ensino da Língua?”**. Por meio da análise lexical e semântica feita dos dados selecionados das respostas dessa questão, organizei três categorias temáticas que se referem aos fatores e cuidados que os professores consideravam importantes para nortear a elaboração e a oferta do ensino de língua, tendo em vista as informações apresentadas pela professora Svetlana Ruseishvili sobre contexto migratório no Brasil. Com o objetivo de apresentar uma síntese das três categorias elaboradas, mostro, a seguir, a Figura 23:



Figura 23 - Síntese das categorias sobre os fatores e cuidados necessários ao se planejar e ofertar um curso de PLAc



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise lexical e semântica dos dados me possibilitaram identificar recorrências temáticas sobre a importância de se realizar um planejamento cuidadoso para o ensino, sobre a necessidade do ensino ser mediado por uma postura de acolhimento, destacando a atenção e a sensibilidade do docente para o contexto dos estudantes, e sobre a importância do ensino ser elaborado visando uma postura inter/transcultural em que a empatia e a abertura cultural são fundamentais para elaboração das práticas pedagógicas. Dessas recorrências temáticas formulei as três categorias que demonstro na Figura 24. A fim de apresentar com mais detalhes como, mediante os dados, pude elaborar essas categorias, mostro o Quadro 26 com os excertos e elementos que conduziram a categoria sobre **Planejamento**:



Quadro 26 - Excertos da categoria sobre Planejamento

CATEGORIA: PLANEJAMENTO	
Excertos retirados da pergunta (2) do Diário Reflexivo 1 (Df.1)	Elementos relevantes para categorização
<p>“[...] ao termos uma noção de quem são nossos aprendizes <u>podemos traçar um planejamento, pensar na língua-cultura materna</u> do nosso estudante (hispanos vindos da Venezuela).” (Anita, Df.1)</p> <p>“Temos que <u>saber as condições que eles vivem e os caminhos pelos quais passaram.</u>” (Cecília, Df.1)</p> <p>“Acredito que, mais do que em outros contextos, (as)os migrantes têm necessidades imediatas às quais <u>deve-se atentar no momento de planejamento do curso</u> [...].” (Raquel, Df.1)</p> <p>“<u>Devemos levar em conta o acesso que estes estudantes terão ao curso e a disponibilidade de horários</u> que eles terão para se dedicar aos estudos.” (Tarsila, Df.1)</p> <p>“<u>Devemos planejar as aulas cuidadosamente,</u> para que as reais necessidades sejam atendidas.” (Raquel, Df.1)</p>	<ul style="list-style-type: none">- traçar planejamento, pensar na língua-cultura materna- investigar as condições que vivem os estudantes e seus percursos migratórios- atentar a momento de planejamento do curso- levar em conta o acesso que terão ao curso e disponibilidade dos estudantes- planejar as aulas cuidadosamente

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio da leitura dos excertos selecionados das respostas dos professores foi possível identificar as palavras “*planejar*” (Raquel, Df.1) e “*planejamento*” (Raquel e Anita, Df.1) e também elementos semânticos que se direcionam a uma ação de planejar, tais como: investigar as condições que vivem os estudantes, levar em conta o acesso que terão ao curso e disponibilidade dos estudantes. Os professores participantes desta pesquisa, como apresentado no Quadro 15 sobre os perfis dos professores, são formados/formandos no curso de Letras e salvo o professor Plínio, mencionaram ter tido experiência de ensino, assim os professores com conhecimentos advindos de suas experiências profissionais e de suas formações reconhecem a extrema importância de realizar o mapeamento do contexto de ensino, como menciona a professora Raquel (Df.1) “*Devemos planejar as aulas cuidadosamente, para que as reais necessidades sejam atendidas*”. Além de ressaltarem a necessidade de realizar um planejamento, os professores destacam em suas falas fatores que devem ser levados em conta no planejamento como “*traçar um planejamento, pensar na língua-cultura materna do nosso estudante*” (Anita, Df.1); “*saber as condições que eles vivem e os caminhos pelos quais passaram*” (Cecília, Df.1); “*levar em conta o acesso que estes estudantes terão ao curso e a disponibilidade de horários que eles terão para se dedicar aos estudos*” (Tarsila, Df.1) e; o professor Mário destaca que “*(as)os migrantes têm necessidades imediatas às quais deve-se atentar no momento de planejamento do curso*”, isto é, investigar os objetivos de aprendizagem



da língua-alvo. Todos os fatores mencionados pelos professores realmente são pertinentes ao contexto de ensino e foram considerados ao realizarmos o mapeamento do contexto de ensino. Cabe destacar, que o reconhecimento pelos professores da necessidade de se realizar um planejamento, por meio do mapeamento do contexto de ensino, demonstra o saber profissional dos professores. Esse saber docente de planejar o ensino, conforme apontam Rozenfeld e Viana (2019, p.03) possibilita ao docente “organizar seu fazer pedagógico considerando todos os elementos da complexa teia de elementos inerentes a tal processo.”

Os resultados do mapeamento foram apresentados nos Quadros [3](#), [4](#), [5](#), [6](#) do Capítulo 2. No mapeamento foram investigados, por meio de 24 perguntas, informações pessoais; o status migratório; o nível de escolarização; a ocupação profissional no país de origem e no Brasil; o tempo que estavam residindo no Brasil; quais línguas falavam; se haviam tido uma aprendizagem de Português; em qual nível consideravam o seu Português; quais dificuldades haviam na aprendizagem da língua-alvo; quais temas dentre os 12 apresentados teriam interesse em aprender no curso e, por fim, foi pedido em uma questão aberta que escrevessem quais eram o objetivo e a motivação em fazer o curso. Também em uma questão aberta, foi solicitado que fizessem uma breve apresentação pessoal. Fundamentando-se nesse mapeamento, os professores puderam brevemente conhecer o perfil dos possíveis estudantes e o contexto de ensino.

Além de os professores mencionarem sobre os aspectos relacionados ao mapeamento e planejamento de cursos, foi possível identificar nos dados elementos que revelam cuidados que os professores acreditam serem pertinentes ao conduzir o ensino de Línguas no contexto específico de migração e refúgio no Brasil, tal como a **Postura de Acolhimento: atenção e sensibilidade**. Para discorrer sobre essa categoria, apresento o Quadro 27 que traz os excertos que apontam para a temática dessa categoria.



Quadro 27 - Excertos da categoria sobre Postura de Acolhimento: atenção e sensibilidade

CATEGORIAS: POSTURA DE ACOLHIMENTO: ATENÇÃO E SENSIBILIDADE	
Excertos retirados da pergunta (2) do Diário Reflexivo 1 (Df.1)	Elementos relevantes para categorização
<p>“[...] pela situação delicada em que se encontram, <u>é necessária uma condução mais cautelosa das aulas</u>, especialmente no que se refere ao filtro afetivo dos alunos, que, me parece, tende a estar mais alto entre esse público.” (Mário, Df.1)</p> <p>“Por exemplo, poderia ser constrangedor para o aluno ser tratado como uma pessoa necessitada ou ser comparado com todos aqueles que possuem a mesma nacionalidade que a sua ou mesma língua. No entanto <u>é preciso ter sensibilidade para entender suas condições e que passam por momentos e vêm de contextos diferentes dos nossos</u>.” (Ronald, Df.1)</p> <p>“Não se pode exigir, assim, que tenham determinado nível de instrução.” (Ronald, Df.1)</p>	<ul style="list-style-type: none">- condução mais cautelosa das aulas- atenção ao filtro afetivo dos alunos - sensibilidade para entender as condições e momentos dos estudantes com diferentes contextos

Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria que nomeei de **Postura de Acolhimento: atenção e sensibilidade** refere-se aos dados que evidenciam o cuidado de oferecer um ensino que priorize a sensibilidade para condução das aulas de línguas no contexto de migração como exemplo, destaco o excerto do professor Ronald: *“é preciso ter sensibilidade para entender suas condições e que passam por momentos e vêm de contextos diferentes dos nossos.”* (Ronald, Df.1). O professor Ronald ressalta que nesse contexto de ensino é preciso que o professor esteja atento e desenvolva uma compreensão e empatia pela condição (psicológica, social e econômica) em que os estudantes podem se encontrar devido ao deslocamento forçado.

Outro cuidado expressado também ligado à sensibilidade na condução das aulas está direcionado à atenção que o professor deve ter sobre o filtro afetivo (KRASHEN, 1970) dos alunos *“é necessária uma condução mais cautelosa das aulas especialmente no que se refere ao filtro afetivo dos alunos, que, me parece, tende a estar mais alto entre esse público.”* (Mário-Df.1). Quando o professor Mário destaca que é preciso ter cautela ao conduzir as aulas nesse contexto, destacando a importância de se levar em consideração o filtro afetivo dos alunos, ele demonstra seu conhecimento sobre termos da Linguística Aplicada e a sensibilidade que desejosamente é pertinente ter ao se conduzir um ensino. Isso contribuiu para desenvolver um ensino de maneira mais adaptável, respeitosa e, conseqüentemente, acolhedora, sobretudo, no ensino de Português como Língua de Acolhimento em que o filtro afetivo dos alunos, em consequência da situação/condição gerada pelo processo migratório (deixar o seu país, seus laços afetivos) pode, em alguns casos, estar alto e refletir diretamente na aprendizagem da língua.



Dessa maneira, ter atenção e sensibilidade para compreender como está o filtro afetivo do estudante é imprescindível para conduzir adequadamente um ensino de Línguas pela perspectiva da Língua de Acolhimento. Ainda sob essa categoria estão as falas do professor Ronald que menciona que nesse contexto de ensino é preciso que o professor tenha um olhar atento e sensível para reconhecer que há uma pluralidade de culturas, vivências, conhecimentos e formações diferenciadas entre os estudantes e que, por isso, “*não se pode exigir, assim, que tenham determinado nível de instrução.*” (Ronald, Df.1), isto é, há diversos e plurais níveis de instruções, de formações e conhecimentos.

Por último, compondo essa categoria, resalto a fala do professor Plínio que acredita que nesse contexto de ensino o “*clima deve ser sempre humanitário e de solidariedade*” (Plínio, Df.1) interpreto essa colocação do professor Plínio ao que Anunciação (2018, p.51) discorre sobre propiciar um ensino de língua que seja conduzido por práticas reflexivas que “considerem as implicações identitárias, políticas e sociais do contexto de migração e de refúgio para a inserção mais igualitária dos recém-chegados na sociedade brasileira”. Para isso, é imprescindível que haja ações que busquem visibilizar as vozes dos estudantes e fortalecê-los politicamente.

Referente à categoria sobre a **Postura de inter/trans culturalidade: empatia e abertura**, apresento o Quadro 28 com os excertos e os elementos relevantes para categorização:

Quadro 28 – Excertos da categoria sobre Postura de inter/trans culturalidade: empatia e abertura

CATEGORIA: POSTURA DE INTER/TRANSCULTURALIDADE: EMPATIA E ABERTURA	
Excertos retirados da pergunta (2) do Diário Reflexivo 1 (Df.1)	Elementos relevantes para categorização
<p>“Devemos <u>evitar qualquer comportamento ou fala que possa expressar preconceitos</u> do tipo nacionalistas em relação a eles e a vinda para o Brasil. clima deve ser sempre humanitário e de solidariedade. <u>Conhecer um pouco da história da Venezuela e de aspectos culturais podem auxiliar na criação de um ambiente mais familiar, confortável e acolhedor.</u>” (Plínio-Df.1)</p> <p>“Outro cuidado <u>seria indagá-los e deixá-los falar</u>, para que se expressem e <u>possam fazer uma troca cultural</u> na aula.” (Ronald-Df.1)</p>	<ul style="list-style-type: none">- postura empática- interesse pelo outro, pela sua história, suas culturas- clima humanitário e de solidariedade- possibilidade de um ambiente acolhedor, confortável, familiar- abertura para escutar os estudantes e para possíveis trocas culturais

Fonte: Elaborado pela autora.



A categoria nomeada **Postura de inter/trans culturalidade: empatia e abertura** se refere aos dados que trazem os cuidados que os professores acreditam ser necessários para conduzir as aulas de PLAc de maneira que possibilite uma inter/trans culturalidade entre professores e estudantes, estudantes e estudantes. A abertura e o interesse pelas culturas e histórias dos estudantes podem contribuir para estabelecer um ambiente mais acolhedor, reflexivo e confortável, conforme discorre o professor Plínio *“Conhecer um pouco da história da Venezuela e de aspectos culturais podem auxiliar na criação de um ambiente mais familiar, confortável e acolhedor.”* (Plínio, Df.1). Para possibilitar essa troca cultural, é necessário que todos (professores e estudantes) tenham liberdade de se expressarem respeitosamente, de criarem pensamentos e opiniões. Essa liberdade de expressão é refletida nos dados do professor Ronald que diz *“Outro cuidado seria indagá-los e deixá-los falar, para que se expressem e possam fazer uma troca cultural na aula.”* (Ronald, Df.1).

Outro cuidado destacado pelo professor Plínio é *“evitar qualquer comportamento ou fala que possa expressar preconceitos do tipo nacionalistas em relação a eles e a vinda para o Brasil.”*(Plínio, Df.1), pois esse cuidado é imprescindível nas ações dos professores. No entanto, é preciso que a temática sobre preconceito e xenofobia esteja presente nas discussões e nos materiais didáticos de maneira que seja possível trazer reflexões sobre os processos históricos do Brasil que repercutem ainda em pensamentos e ações preconceituosos e xenofóbicos que atingem diretamente as pessoas que vêm de países latinos, africanos e do oriente médio. Essa problematização é relevante ser feita em algum momento das aulas de PLAc para poder desenvolver reflexões e conhecimentos que contribuam para instruir os estudantes a acessarem aos seus direitos, garantidos por lei ([lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997](#)) para se defenderem de ações de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Essas perspectivas apresentadas pelos professores sobre quais cuidados devem ser considerados na elaboração e oferta do ensino foram construídas a partir das experiências formativas e práticas dos professores adquiridas em outros contextos de ensino e que foram somadas aos conhecimentos que tiveram ao longo do primeiro encontro da oficina mediado pela professora Svetlana Ruseishvili, coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (UFSCar). Poder ter acesso a formações e conhecimentos específicos sobre os contextos de ensino nos quais serão desenvolvidos projetos e trabalhos é imprescindível para realizar um planejamento adequado e coerente com as condições e objetivos de aprendizagem. Para todo contexto de ensino é desejosamente necessário investigar quais cuidados e fatores devem ser levados em conta para poder planejar e construí-lo. As categorias sobre as posturas de



acolhimento e inter/transculturalidade formuladas a partir das respostas dos professores vêm ao encontro de teorias e práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas em contexto de ensino de Português como Língua de Acolhimento. É importante refletir que essas condutas não são ou deveriam ser restritas ao contexto migratório. É evidente que nessa conjuntura, elas emergem com maior necessidade. No entanto, podem ser estendidas a outros contextos de ensino, pois são fundamentais para propiciar um ensino acolhedor em que o respeito e o diálogo para as diferentes formas de pensar, sentir e agir sejam o fio condutor para consolidar uma aprendizagem significativa aos envolvidos (estudantes, professores, coordenadores) na dinâmica do ensino. Por isso, é importante ressaltar que os professores continuamente devem refletir sobre suas práticas e buscar formações e leituras sobre o ensino de línguas sob uma perspectiva inter e transcultural, pois com essas aprendizagens é possível ampliar as reflexões, consequentemente, as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles. De maneira resumida, esse primeiro encontro da oficina possibilitou aos professores conhecerem um pouco mais sobre o contexto atual de migração e refúgio no Brasil, com foco no fluxo migratório da Venezuela e, diante desses conhecimentos, os professores, por meio desta pesquisa, puderam ponderar como o ensino-aprendizagem da língua possibilita contribuir com o/a migrante e quais fatores ou cuidados podem ser considerados ao se elaborar e ofertar o ensino da Língua. A seguir, discorro sobre as análises realizadas com os dados gerados no segundo encontro da oficina.

4.1.2.2. Segundo encontro da oficina, antes da prática docente

O segundo encontro da oficina se direcionou a refletir e conhecer mais sobre a modalidade de ensino de Português como Língua de Acolhimento, as especificidades deste contexto e os instantes de experiências práticas em projetos de PLAc no Brasil. Essa oficina foi ministrada por mim que, como já informado, participei do projeto do curso on-line “**Caminhão**” como pesquisadora e também como coordenadora pedagógica.

Intitulado “**Língua de acolhimento, especificidades e planejamento de cursos**”, nesse encontro foram compartilhados conhecimentos referentes às noções do conceito lusófono e brasileiro sobre PLAc, destacando algumas especificidades deste tipo de ensino conforme as pesquisas de Oliveira (2010), Barbosa (2016) e Sene (2017). Ainda nesse encontro, compartilhei minhas experiências teórico-práticas sobre planejamento de curso e criação de materiais didáticos para o ensino de PLAc.

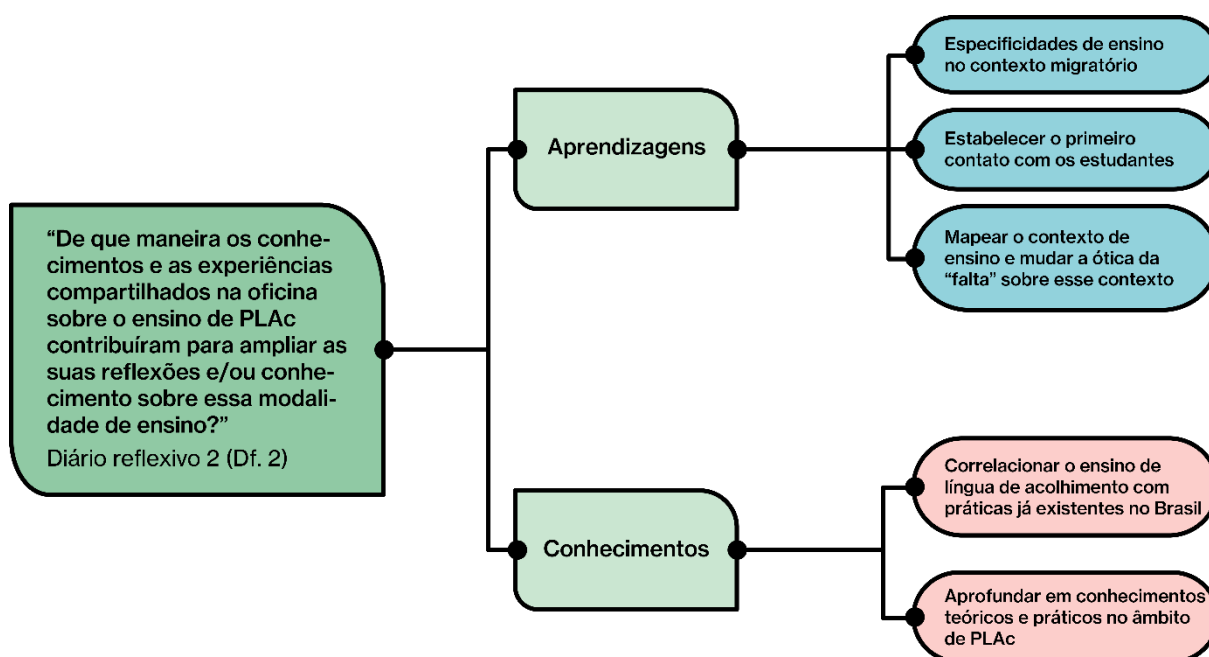
Diante dos conhecimentos apresentados, investiguei por meio da aplicação do **Diário Reflexivo 2** (Df.2) três questões: (1) “**De que maneira os conhecimentos e as experiências**



compartilhadas na oficina sobre o ensino de PLAc contribuíram para ampliar as suas reflexões e/ou conhecimento sobre essa modalidade de ensino?"; (2) "Elenque as potencialidades que você vê no ensino de Português como Língua de Acolhimento."; (3) "Para você, como a Língua de Acolhimento pode contribuir com a área de PLE?"

A partir dos dados gerados pela primeira questão, selecionei algumas respostas pertinentes para a análise e as organizei em duas amplas categorias, sendo elas: a que se refere às aprendizagens que os professores declararam ter tido durante o encontro e a outra que se relaciona ao que os professores disseram sobre a ampliação de conhecimento e informações do contexto de ensino de PLAc. No escopo dessas duas categorias, formulei subcategorias que sinalizam com mais especificidades as aprendizagens e os conhecimentos dos professores. Com o objetivo de propor uma visualização mais imediata dessas categorias e subcategorias, apresento a Figura 22 que sintetiza os dados gerados pela primeira questão do **Diário Reflexivo 2** (Df.2).

Figura 24 - Síntese sobre categorias e subcategorias referentes às aprendizagens e aos conhecimentos sobre PLAc



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 24 apresenta a categoria que intitulei **Aprendizagens** e que traz subcategorias temáticas que se referem às especificidades do contexto migratório; ao primeiro contato com os estudantes; e ao mapeamento e mudança ótica sobre a possível vulnerabilidade do estudante migrante. A formulação dessa subcategoria foi realizada por meio da identificação que fiz nas



respostas dos professores. A seguir, apresento no Quadro 25 alguns excertos que contribuíram para essa identificação e categorização.

Quadro 29 – Excertos da categoria e subcategorias sobre Aprendizagens em relação ao contexto de PLAc, antes da prática

CATEGORIA: APRENDIZAGENS		
Excertos retirados da pergunta (1) do -Diário -Reflexivo 2 (Df.2)	Elementos relevantes para categorização	Subcategorias
“ <u>pude reconhecer</u> a necessidade de um ensino particular para pessoas no contexto de migração.” (Anita -Df.2) “Atentar sobre o fato dos contextos multilíngues, as discussões sobre a potência do ensino de PLAc.” (Cecília-Df.2)	- aprendizagem sobre necessidade de um ensino particular - contextos multilíngues	Especificidades de ensino no contexto migratório
“Esta oficina <u>me possibilitou aprender</u> , em especial, como estabelecer o primeiro contato com os imigrantes/refugiados.” (Ronald-Df.2)	- aprendizagem sobre como estabelecer o primeiro contato com os estudantes	Estabelecer o primeiro contato com os estudantes
“ <u>Pude entender</u> que não devemos enxergá-los sempre como pessoas necessitadas e a importância de questioná-los sobre seus contextos de vida e sobre o que os levou a buscarem aprender a língua portuguesa.” (Ronald-Df.2)	-aprendizagem sobre a mudança de ótica sobre estudantes em condição de migração e refúgio - contextos de vida - sobre o que os levou a buscarem aprender a língua portuguesa	Mapear o contexto de ensino e mudar a ótica da “falta” sobre esse contexto

Fonte: Elaborado pela autora.

Para categorizar como **Aprendizagens**, considereirei nos excertos o uso de afirmações expressadas pelas locuções verbais, tais como “*pude reconhecer*”, “*me possibilitou aprender*”, “*pude entender*”, e para realizar a categorização das subcategorias, interpretei a semântica das frases “necessidade de um ensino particular”, “contextos multilíngues” como o reconhecimento sobre as especificidades que esse ensino pode apresentar em virtude do contexto migratório - “*aprendizagem sobre necessidade de um ensino particular*” (Anita, Df.2), do público aprendiz - “*contextos multilíngues*” (Cecília, Df.2) e dos objetivos e motivações de aprendizagem. Segundo as pesquisas de Grosso (2010), Oliveira (2010), Amado (2013), São Bernardo e Barbosa (2016), Sene (2017), Camargo (2019) as especificidades em relação ao contexto migratório estão relacionadas à tensão e violência do movimento migratório, à condição de vulnerabilidade (social, psicológica e econômica), ao choque cultural-linguístico, ao estigma do status de migrante e às diversas dificuldades (comunicar, práticas socioculturais, agir). No tocante ao público aprendiz pode resultar em um perfil de público multilíngue,



multicultural, multifacetado e diferentes perfis e níveis de escolaridade. Sobre os objetivos e motivações de aprendizagem, como pudemos observar no capítulo do “**Caminhão**”, esses estão, muitas vezes, ligados ao objetivo de aprender a língua para agir linguística e socialmente na sociedade brasileira visando possível inserção social, laboral, cultural e linguística.

A subcategoria **Estabelecer o primeiro contato com os estudantes** foi mencionada como uma aprendizagem pelo professor Ronald - “*Esta oficina me possibilitou aprender, em especial, como estabelecer o primeiro contato com os imigrantes/refugiados.*” (Ronald, Df.2) - e essa está relacionada ao que foi discutido no encontro da oficina sobre o professor de PLAc, muitas vezes, precisar ter a sensibilidade e percepção para compreender que pode haver uma relação conflituosa presente no contato inicial do migrante com a sociedade de acolhimento (SÃO BERNARDO, 2016), e o papel/função do professor nesse momento, conforme discorre São Bernardo (2016, p. 66), é o de “tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la 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”.

Por último, a subcategoria referente à necessidade de realizar um mapeamento do contexto de ensino e à mudança da visão sobre a “falta” foi formulada a partir da análise dos excertos “*a importância de questioná-los sobre seus contextos de vida e sobre o que os levou a buscarem aprender a língua portuguesa.*” (Ronald, Df.2) e “*que não devemos enxergá-los sempre como pessoas necessitadas*” (Ronald, Df.2). A discussão sobre a necessidade de deslocarmos o nosso olhar (LOPEZ, 2016) para não enxergarmos ou mesmo julgarmos os estudantes migrantes sempre pela ótica da falta, foi discutida no encontro e, a partir dos dados, se tornou uma aprendizagem para o professor Ronald.

As subcategorias sobre as **Aprendizagens** apontaram para os conteúdos, teorias e experiências práticas que foram compartilhados na oficina, tais como as especificidades do contexto migratório; o primeiro contato com os estudantes; e o mapeamento e mudança ótica sobre a possível vulnerabilidade em que o estudante migrante pode se encontrar. Isso me revela que os professores puderam apreender e refletir sobre o que havia sido mediado e discutido na oficina.

Em relação à categoria que intitulei **Conhecimentos**, nessa também identifiquei duas subcategorias. No Quadro 30, a seguir, apresento os excertos que possibilitaram a identificação de elementos para a classificação das subcategorias:



Quadro 30 – Excertos sobre a categoria referente aos conhecimentos dos professores sobre o contexto de PLAc, antes da prática

CATEGORIA: CONHECIMENTOS		
Excertos retirados da pergunta (1) do Diário Reflexivo 2 (Df.2)	Elementos relevantes para categorização	Subcategorias
“foi uma <u>grande contribuição a possível aproximação citada entre Paulo Freire e Língua de Acolhimento</u> (...). Foi muito bom ver que realmente podemos fazer tal aproximação!” (Tarsila-Df.2)	- relacionar as práticas em PLAc com as práticas freirianas	Correlacionar o ensino de língua de acolhimento com práticas já existentes no Brasil
“Saber que o termo e o ensino de PLAc surgiram em Portugal <u>me levou a buscar materiais</u> desenvolvidos também por pesquisadores desse país.” (Raquel-Df.2)	- aprofundar conhecimentos e pesquisa sobre PLAc	Aprofundar em conhecimentos teóricos e práticos no âmbito de PLAC
“A oficina <u>trouxo aspectos mais práticos sobre o ensino de PLAc.</u> ” (Plínio-Df.2)	- conhecimento sobre aspectos práticos do ensino de PLAc	
“Com os direcionamentos com pessoas que já atuam e atuaram na área <u>se faz de grande valia para espelharmos nossa futura atuação.</u> ” (Mário-Df.2)	- espelhar a atuação docente em práticas realizadas por pessoas que atuam na área	

Fonte: Elaborado pela autora.

As subcategorias **Conhecimentos** emergiram dos elementos retirados dos excertos, como podem ser observadas no Quadro 30. A partir disso, elaborei a subcategoria que sinaliza o conhecimento sobre a aproximação de PLAc com práticas freirianas. Essa relação sobre as práticas pedagógicas do educador Paulo Freire estarem muito próximas das práticas desenvolvidas no ensino de línguas pela perspectiva da Língua de Acolhimento foi apresentada na oficina como uma proposição para os professores refletirem. Na oficina, mencionei que as práticas teriam proximidades, pois ambas são norteadas pelo olhar sensível, acolhedor e crítico, com o objetivo de mediar um ensino que incite uma possível transformação social e um fortalecimento político dos sujeitos aprendentes. Assim, esse conhecimento compartilhado com os professores fez sentido para a professora Tarsila que o mencionou em sua resposta como uma “grande contribuição” ao seu conhecimento.

A subcategoria relacionada ao aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos no âmbito de PLAc também foi elaborada tendo em vista os elementos que ressaltar dos excertos da professora Raquel e dos professores Plínio e Mário. A professora Raquel menciona que “*saber que o termo e o ensino de PLAc surgiram em Portugal me levou a buscar materiais desenvolvido*” (Raquel, Df.2), isto é, a professora foi em busca de aprofundar seus conhecimentos teóricos sobre o ensino de PLAc. O professor Plínio e Mário também marcaram em suas respostas que a oficina contribuiu para o conhecimento sobre os aspectos práticos de



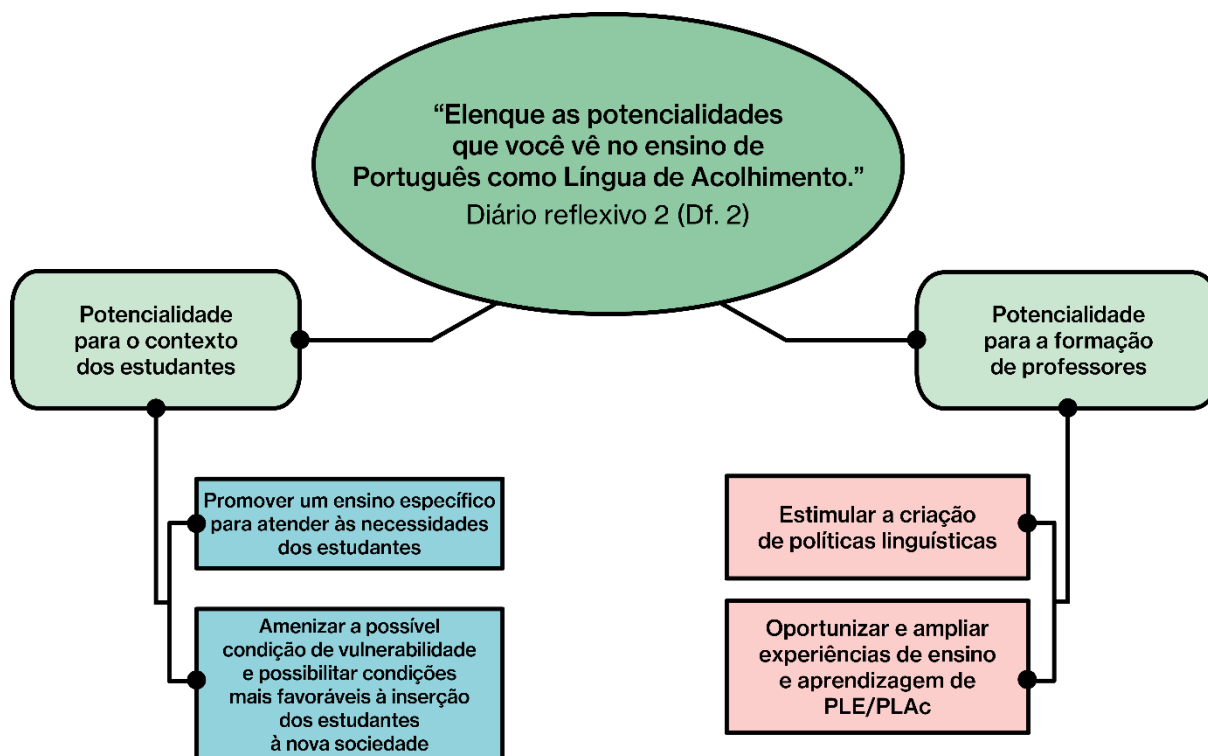
atuação no ensino de PLAc. Esses aspectos foram compartilhados por meio da apresentação que fiz no encontro da oficina sobre as práticas pedagógicas que realizei durante a atuação em três projetos de ensino de PLAc.

Diante dos dados gerados e das interpretações que realizei sobre esses, considero que esse segundo encontro teve relevante papel formador para os professores voluntários em relação à ampliação de aprendizagens e conhecimentos sobre a modalidade de ensino de Português como Língua de Acolhimento. Isso foi pertinente para o desenvolvimento do trabalho colaborativo de elaboração do material didático e do curso on-line “**Caminhão**”, pois foram os mesmos professores que trabalharam na criação e na execução do projeto. A seguir, apresento a análise dos dados retirados da segunda questão do **Diário Reflexivo 2**

A segunda questão proposta no **Diário Reflexivo 2** (Df.2) - “**Elenque as potencialidades que você vê no ensino de Português como Língua de Acolhimento**” - trouxe apontamentos significativos para expandirmos a discussão sobre o ensino de PLAc, bem como suas deficiências na busca por políticas linguísticas, espaços de aplicação e formação de professores. Por meio de análise de elementos lexicais e semânticos das frases, pude perceber que os professores mencionaram que a modalidade do ensino PLAc pode impactar tanto o contexto de aprendizagem dos estudantes quanto o contexto de formação dos professores. Assim, elaborei duas categorias com os dados que se referem à potencialidade do ensino de PLAc para o contexto dos estudantes e à potencialidade do ensino PLAc para a formação dos professores. A seguir, apresento a Figura 25, que ilustra uma síntese das categorias e subcategorias temáticas sobre as potencialidades do ensino de PLAc.



Figura 25 – Síntese das categorias e subcategorias sobre potencialidades do ensino de PLAc



Fonte: Elaborado pela autora.

As categorias e subcategorias, apresentadas na Figura 25, como já mencionei, foram formuladas a partir da análise semântica e lexical que realizei dos dados que emergiram das respostas dos professores. No que concerne ao contexto dos estudantes, identifiquei, por meio da análise dos dados, duas temáticas, a saber: **(1) Promover um ensino específico para atender às necessidades dos estudantes;** e **(2) Amenizar a possível condição de vulnerabilidade e possibilitar condições mais favoráveis à inserção dos estudantes na nova sociedade.** No tocante ao contexto de formação de professores, também foram duas temáticas evidenciadas, sendo elas: **(1) oportunizar e ampliar experiências de ensino e aprendizagem de PLE/PLAc;** e **(2) Discutir a necessidade de políticas linguísticas.** A seguir, apresento o Quadro 31, que expõe os excertos que me deram dados para formular as subcategorias temáticas relacionada à categoria sobre **Potencialidade para o contexto dos estudantes.**



Quadro 31 – Excertos sobre a categoria: Potencialidade para o contexto dos estudantes

CATEGORIA: POTENCIALIDADE PARA O CONTEXTO DOS ESTUDANTES		
Excertos retirados da pergunta (2) do Diário Reflexivo 2 (Df.2)	Elementos relevantes para categorização	Subcategorias
“[...]oportunidade de <u>aprender o português e assim se instrumentalizar para viver mais dignamente no Brasil.</u> ” (Plínio, Df.2)	- aprendizagem do Português para atender às necessidades de movimentar, para acessar condições de vida digna	Promover um ensino específico para atender às necessidades dos estudantes
“O PLAc possibilita um <u>foco maior na questão do imigrante e do refugiado.</u> ” (Ronald, Df.2)	- ensino específico para o contexto de estudantes migrantes/refugiados	
“O ensino de língua portuguesa a migrantes e refugiados <u>pode auxiliar na mudança da condição vulnerável que a pessoa pode se encontrar.</u> ” (Cecília-Df.2)	- possível auxílio na mudança da condição de vulnerabilidade	Amenizar a possível condição de vulnerabilidade e possibilitar condições mais favoráveis à inserção dos estudantes à nova sociedade
“A principal potencialidade vista no PLAc é a <u>INCLUSÃO</u> [...].” (Mário, Df.2)	- inclusão	
“[...] poderá ter concretizada a <u>sensação de pertencimento ao local</u> do qual ele se encontra no momento e pretende viver.” (Mário, Df.2)	- pertencimento ao local onde está vivendo	
“O ensino-aprendizagem de PLAc tem potencial para <u>recuperar a dignidade do refugiado/migrante e impulsionar a motivação de construir uma nova vida</u> em um novo local, culturalmente diferente.” (Raquel, Df.2)	- recuperação da dignidade e motivar a construir uma nova vida	
“Acolhimento do aluno, <u>auxílio na inserção do aluno na nova comunidade, intercâmbio de experiências e culturas.</u> ” (Tarsila, Df.2)	- inserção social e cultural	

Fonte: Elaboração própria.

Os excertos que apresento no Quadro 31 forneceram-me dados pelos quais pude observar como os professores entendiam a potencialidade do ensino de PLAc para o contexto dos estudantes, sinalizando em suas respostas dados que apontaram para a compreensão de se elaborar um ensino de PLAc que atenda às necessidades dos estudantes migrantes e refugiados como aponta o professor Ronald: “O PLAc possibilita um foco maior na questão do imigrante e do refugiado.” (Ronald, Df.2), e um ensino da língua que possibilite acessar condições de vida digna no Brasil, como demonstra o excerto do professor Plínio: “[...]oportunidade de aprender o português e assim se instrumentalizar para viver mais dignamente no Brasil.” (Plínio, Df.2). Essas potencialidades indicadas nas respostas dos professores vão ao encontro do que Oliveira (2010), Grosso (2010), Barbosa e São Bernardo (2014) e Sene (2017) mencionam em suas pesquisas e trabalho sobre o ensino de PLAc ao apresentarem



especificidades de ensino relacionadas ao contexto migratório, ao perfil dos aprendentes e, sobretudo, ao objetivo de aprender a língua para atender às necessidades emergentes dos estudantes que podem variar conforme o grupo de estudantes, mas que, na maioria das vezes, como podemos observar no mapeamento feito pelo projeto do curso “**Caminhão**”, estão relacionadas à necessidade de compreender as práticas socioculturais da sociedade que acolhe os migrantes, a fim de movimentar-se de maneira autônoma na sociedade para acessar oportunidades e condições favoráveis para uma vida digna no novo país. Sobre essas especificidades de ensino de PLAc, os dados apresentados no Quadro 31 reafirmam essa necessidade de propor um ensino levando em conta as especificidades que podem envolver o ensino em contexto migratório. Isto me mostra que os professores tanto no primeiro encontro quanto no segundo da oficina apontaram em suas respostas de maneira recorrente ([Quadro 29](#) e [Quadro 31](#)) o entendimento sobre o ensino de PLAc engendrar ações específicas de ensino⁷⁴.

Referente à segunda subcategoria temática sobre **Amenizar a possível condição de vulnerabilidade e possibilitar condições mais favoráveis à inserção dos estudantes na nova sociedade**, destaco o excerto da professora Cecília que menciona: “*O ensino de língua portuguesa a migrantes e refugiados pode auxiliar na mudança da condição vulnerável que a pessoa pode se encontrar.*” (Cecília, Df.2, grifo meu). A professora Cecília menciona que o ensino de PLAc “*pode auxiliar*” na mudança da possível condição de vulnerabilidade em que o estudante “*pode se encontrar*” essa modalização de frase utilizada pela professora, demonstra o entendimento e apreensão que ela teve ao longo do encontro. Nesse encontro foi apontado que o conhecimento da língua portuguesa, conforme destaca Lopez (2018, p. 20), pode ser entendido como “um *ativo* do qual o imigrante poderia se valer para aproveitar oportunidades e aumentar sua capacidade de resposta, conseqüentemente, servindo como ferramenta para diminuir sua vulnerabilidade.”, isto é, o ensino de PLAc pode funcionar como um recurso que pode auxiliar os estudantes migrantes e refugiados a compreender as práticas socioculturais da nova sociedade, a se comunicar e se expressar, a acessar oportunidades de trabalho e estudo, a superar situações de risco ou perigo, a melhorar sua condição de vida, a aumentar sua capacidade de resposta e, conseqüentemente, a diminuir sua possível vulnerabilidade. No entanto, esse auxílio precisa vir acompanhado de outros recursos, como exemplo a criação e fiscalização de políticas públicas que deem suporte aos migrantes e refugiados para

⁷⁴ Para aprofundar em mais leituras sobre o PLAc se configurar como inserido em um ensino específico, sugiro a leitura da tese da Carolina Moya Fiorelli, disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/235817>> Acesso em 20.mar.2023



concretizarem uma inserção social, laboral, cultural, a fim de dirimir qualquer condição de vulnerabilidade.

No que concerne à categoria sobre **Potencialidade para a formação de professores**, pude elaborar por meio da análise dos dados duas subcategorias temáticas, sendo uma que se refere a **Oportunizar e ampliar experiências de ensino e aprendizagem de PLE/PLAc** e a outra que diz respeito a **Discutir a necessidade de criação de políticas públicas**. No Quadro 32, apresento os excertos que me sinalizaram a identificação dessas temáticas:

Quadro 32 – Excertos sobre a categoria: Potencialidade para a formação de professores

CATEGORIA: POTENCIALIDADE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES		
Excertos retirados da pergunta (2) do Diário Reflexivo 2 (Df.2)	Elementos relevantes para categorização	Subcategorias
“[...] pode ser <u>transformador para o professor na vida profissional e pessoal</u> , uma vez que precisará lidar com outros tipos de conflito.” (Cecília, Df.2)	- ampliação da experiência de trabalho	Oportunizar e ampliar experiências de ensino e aprendizagem de PLE/PLAc
“[...] prática de um trabalho voluntário e também <u>chance de experiência do ensino</u> de Português enquanto língua de acolhimento.” (Plínio, Df.2)	- chance de experiência de ensino	
“[...] <u>permite uma troca cultural entre alunos e professores</u> , de modo que a informação e o conteúdo cultural não vêm apenas de quem ensina. Há, portanto, uma valorização da cultura do imigrante/refugiado, a fim de que ele não a perca; mas que acrescente uma outra à sua.” (Ronald, Df.2)	- oportunidade de trocas culturais entre alunos e professores	
“[...] <u>intercâmbio de experiências e culturas</u> .” (Tarsila, Df.2)	- experiência de trocas culturais	
“[...] é necessária a <u>criação de políticas linguísticas</u> que regulamentem o ensino de PLAc no Brasil.” (Anita, Df.2)	- reconhecimento sobre a necessidade de criação de políticas linguísticas	Discutir a necessidade de criação de políticas públicas

Fonte: Elaborado pela autora.

Como mostro no Quadro 32, identifiquei elementos que apontam a visão dos professores sobre como ensino de PLAc pode impactar no contexto de formação dos professores. Os dados demonstram que a ampliação de experiências de trabalho, como sinaliza os excertos da professora Cecília e Plínio, e a oportunidade de realizar trocas culturais demonstrada nos excertos dos professores Ronald e Tarsila são percebidas pelos professores como uma potencialidade do ensino de PLAc sobre a formação docente, e, de fato, se apresenta como uma possibilidade de ampliação de experiências docentes e de trocas interculturais, uma vez que cada contexto de ensino oportuniza a vivência de atuações docentes e trocas culturais diversas. Além da percepção sobre o quanto o ensino de PLAc pode contribuir com a ampliação de

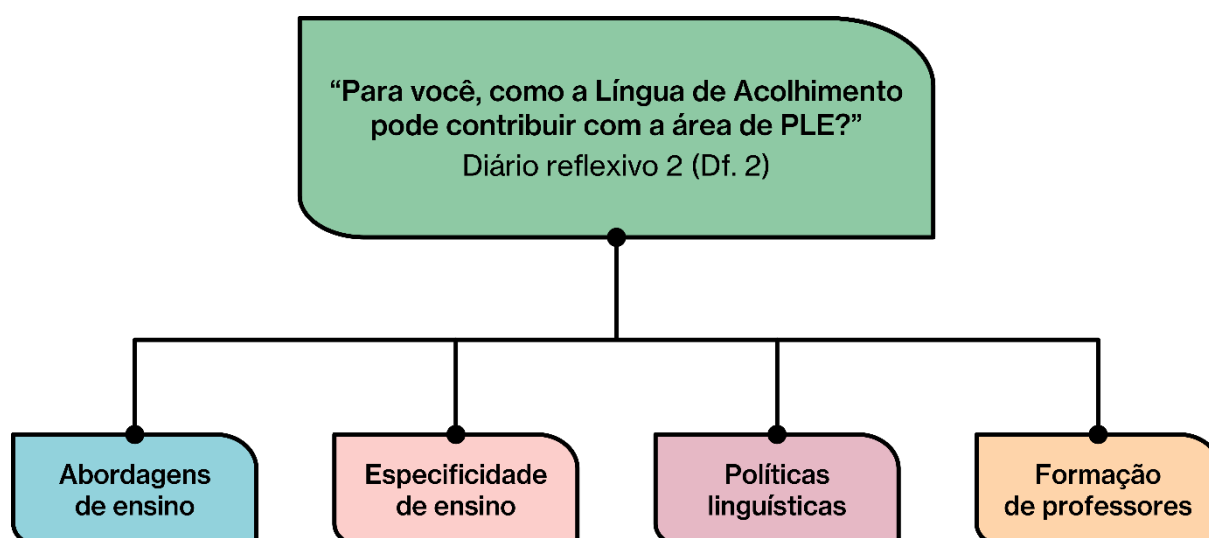


repertórios de atuação docente, também foi mencionada nos dados, especificamente no excerto da professora Anita, a necessidade de criação de políticas linguísticas que possam regulamentar o ensino de PLAc no Brasil. Esse apontamento feito pela professora Anita impacta de forma mais ampla a área de PLE e de maneira mais específica a modalidade de ensino de PLAc. Uma vez regulamentado, por meio de políticas linguísticas, o ensino de Português a estudantes migrantes e em deslocamento forçado, a área de PLE ganha maior visibilidade e a modalidade de ensino de PLAc pode sair da esfera do trabalho voluntário e assistencialista e ser reconhecida como um campo profissional que exige formações específicas em PLE e PLAc para poder atuar.

De maneira resumida, as duas subcategorias mencionadas - **(1) oportunizar e ampliar experiências de ensino e aprendizagem de PLE/PLAc;** e **(2) criar políticas linguísticas** - trazem algumas assertivas dos professores que permitem pensar no ensino de línguas não apenas como uma disciplina, mas também como uma prática formadora tanto para professores quanto para alunos, e a sua legitimação como um instrumento político de inserção social e cultural, isto é, o ensino de línguas como uma política linguística que ainda precisa ser debatida, considerada e institucionalizada pelos órgãos competentes do país.

Tendo em vista o impacto que o ensino de PLAc pode ter sobre a área de PLE, foi perguntado aos professores na terceira questão aberta do **Diário Reflexivo 2 (Df.2): “Para você, como a Língua de Acolhimento pode contribuir com a área do PLE?”**. Dessa questão, pude analisar dados que me apontaram para quatro temáticas que evidenciam como os professores acreditam que a modalidade de ensino de PLAc pode contribuir com a área de PLE. A fim de propor um resumo dessas contribuições, apresento, a seguir, a figura 26:

Figura 26 - Contribuição do PLAc para o PLE



Fonte: Elaborado pela autora



Conforme apresento na figura 26, os professores mencionaram em suas respostas que acreditam que a contribuição do ensino de PLAc com a área de PLE pode ser feita especificamente nos seguintes temas: abordagens de ensino, especificidades da área, políticas linguísticas e formação do professor. Para discutir sobre cada temática, apresento o Quadro 33 que traz alguns dos excertos selecionados que direcionaram para a identificação dos temas.

Quadro 33 – Excertos referentes às categorias sobre como o PLAc pode contribuir com a área de PLE

CATEGORIAS: ABORDAGENS DE ENSINO, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, ESPECIFICIDADE DE ENSINO/CONTEXTO		
Excertos retirados da pergunta (3) do Diário Reflexivo 2 (Df.2)	Elementos relevantes para categorização	Categorias
<p>“As contribuições vão desde a <u>reflexão de novas abordagens de ensino</u> até a <u>elaboração de políticas linguísticas de ensino de português</u>.” (Anita, Df.2)</p> <p>“Pode contribuir com a <u>expansão da compreensão de mais um desdobramento do ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira</u>.” (Plínio, Df.2)</p>	<ul style="list-style-type: none">- criar novas abordagens de ensino- elaborar de políticas linguísticas de ensino de Português- expandir a compreensão sobre ensino de PLE	Abordagens de ensino / Políticas linguísticas
<p>“Ela pode contribuir para a reflexão sobre a <u>necessidade de sempre considerar as especificidades de cada aluno/turma</u>. Seus objetivos ao aprender o português, sua relação com o aprendizado de língua estrangeira, sua cultura”. (Tarsila, Df.2)</p> <p>“o PLAC pode contribuir com a área de PLE quanto às discussões sobre língua (vista como um instrumento de mediação, luta e transgressão); as <u>especificidades e a transdisciplinaridade</u>.” (Cecília, Df.2)</p>	<ul style="list-style-type: none">- discutir sobre língua, especificidades de ensino e transdisciplinaridade- considerar especificidades de ensino	Especificidade de ensino/contexto
<p>“A Língua de Acolhimento <u>pode trazer um olhar mais humanizador</u> para as aulas de PLE em geral.” (Tarsila, Df.2)</p> <p>“Como um complemento para <u>sensibilização da prática pedagógica</u>, proporcionando reflexões específicas do contexto de acolhimento.” (Ronald, Df.2)</p> <p>“as produções científicas na área contribuem para um melhor <u>desempenho de futuros professores</u>.” (Raquel, Df.2)</p> <p>“O PLE entra como uma área geral do ensino, o ensino-aprendizagem de uma nova língua de forma mais “aberta/livre”, enquanto o PLAc <u>se enquadra num modal de necessidade/inclusão/solidariedade</u> com o estrangeiro que se encontra no nosso país, advindo muitas das vezes pela condição de refugiado ou algo do gênero.” (Mário, Df.2)</p>	<ul style="list-style-type: none">- ter um olhar mais humanizador para aulas- sensibilizar a prática pedagógica- realizar contribuições científicas- compreender o PLAc como um ensino focado na necessidade, inclusão, solidariedade	Formação de professores

Fonte: Elaborado pela autora.



Nos excertos do Quadro 33, é possível identificar elementos que sinalizam a perspectiva dos professores sobre as contribuições do PLAc para a área de PLE. Desses elementos, destaco os dados que evidenciam as temáticas elaboradas, a começar sobre a reflexão sobre a concepção de língua, no excerto da professora Cecília “*o PLAC pode contribuir com a área de PLE quanto às discussões sobre língua (vista como um instrumento de mediação, luta e transgressão)*” (Cecília, Df.2); sobre como as novas abordagens de ensino-aprendizagem advindas do PLAc podem impactar a área de PLE, conforme menciona a professora Anita (Df.2) “*As contribuições vão desde a reflexão de novas abordagens de ensino*”; sobre a importância de considerar as especificidades de ensino, como apresenta a professora Tarsila (Df.2) “*Ela pode contribuir para a reflexão sobre a necessidade de sempre considerar as especificidades de cada aluno/turma*”; sobre a formulação de políticas linguísticas, como menciona a professora Anita (Df.2) “*até a elaboração de políticas linguísticas de ensino de português.*” e a contribuição mais evidenciada nos dados dos excertos dos professores que se direciona ao impacto que o PLAc pode ter sobre o PLE no âmbito da formação de professores, e, nesse ponto, destaco o excerto da professora Tarsila (Df.2) que sugere que “*A Língua de Acolhimento pode trazer um olhar mais humanizador para as aulas de PLE em geral.*”. Esse olhar mais humanizador está ligado à atuação e prática docente sensível que na conjuntura do PLAc se torna imprescindível para elaborar e conduzir um ensino de língua por uma perspectiva acolhedora, humanizada, respeitosa e emancipadora. O docente, desejosamente, no ensino de PLAc, além de ter a formação necessária no ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira e conhecimentos relacionados ao contexto de migração e refúgio, também necessita desenvolver práticas pedagógicas específicas ao contexto sob um olhar humanitário, sensível e intercultural. Nesse ponto, o professor Ronald (Df.2) menciona a contribuição do PLAc para com a área de PLE, ele aponta que o PLAc pode contribuir com a área de PLE “*como um complemento para sensibilização da prática pedagógica, proporcionando reflexões específicas do contexto de acolhimento*”.

Por meio dos dados dessa questão, considero que a contribuição do PLAc para a área de PLE já se torna uma realidade ao contexto dos professores desta pesquisa, uma vez que eles demonstraram uma compreensão de que para desenvolver um ensino de língua, é preciso considerar o contexto, as especificidades de ensino, pensar em novas abordagens de ensino, desenvolver um olhar mais humanizador e sensível na construção de práticas pedagógicas e refletir sobre a necessidade de discutir mais sobre a elaboração de políticas linguísticas no âmbito de ensino de língua, principalmente, para modalidade de Português como Língua de Acolhimento. A seguir, apresento a análise realizada do terceiro encontro da oficina.



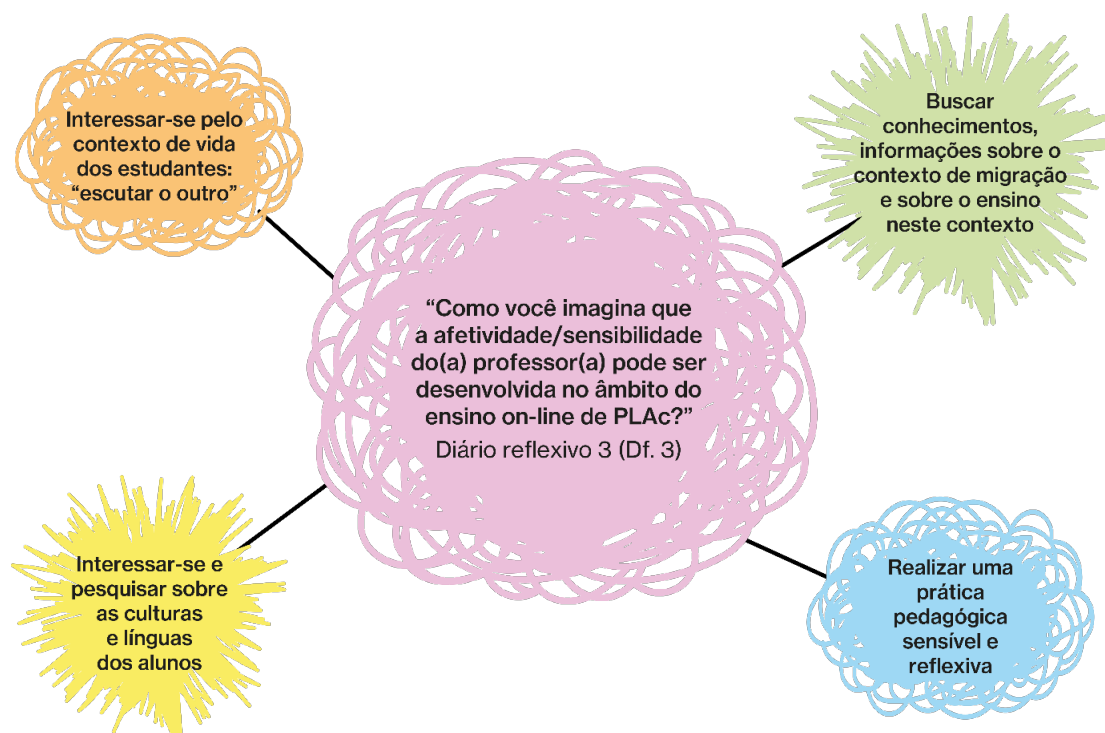
4.1.2.3. Terceiro encontro da oficina, antes da prática docente

O terceiro encontro “**Português Língua de Acolhimento e alguns (des) encontros**” foi mediado pela Profa. Dra. Eleonora Bambozzi Bottura que integrava a equipe de coordenação pedagógica do projeto. A professora discorreu sobre recortes de sua experiência prática como professora de PLAc no contexto específico de ensino para um grupo de mulheres migrantes e refugiadas. Na oficina foi abordado o papel do professor no ensino e aprendizagem de PLAc; a dimensão da afetividade e o prisma emocional nesse contexto de ensino e nas relações interpessoais dos sujeitos (professor e estudante); o encontro e (des)encontro entre o professor e o estudante; o movimento intercultural direcionado à compreensão do outro para também investigar quem somos em sala de aula e a perspectiva educacional do letramento crítico.

Após as reflexões e os conhecimentos suscitados nesse encontro, propus por meio da segunda questão aberta do **Diário Reflexivo 3** (Df.3) a seguinte pergunta: “**Como você imagina que a afetividade/sensibilidade do (a) professor (a) pode ser desenvolvida no âmbito do ensino on-line de PLAc?**”. A partir dos dados gerados, selecionei alguns que dimensionam possíveis estratégias que podem ser consideradas por meio de uma atuação docente afetiva e sensível durante o ensino de PLAc na modalidade on-line. Cada estratégia nomeio de categorias temáticas. A seguir, apresento a Figura 27, que traz uma síntese sobre essas estratégias/categorias:



Figura 27- Síntese das estratégias/categorias mencionadas pelos professores para desenvolver a afetividade e a sensibilidade no ensino de PLAc



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 27 apresenta quatro estratégias/categorias temáticas que pode elencar por meio de uma análise semântica das respostas dos professores, sobre como os professores sugerem desenvolver, no âmbito do ensino on-line de PLAc, a afetividade/sensibilidade. As estratégias/categorias são: **1) interessar-se pelo contexto de vida dos estudantes: "escutar o outro"; 2) interessar-se e pesquisar sobre as culturas e línguas dos alunos; 3) buscar conhecimentos, informações sobre o contexto de migração; e 4) sobre o ensino neste contexto; e realizar uma prática pedagógica sensível e reflexiva.** Com o objetivo de dialogar sobre as categorias mencionadas, apresento, a seguir, o Quadro 34:



Quadro 34 – Excertos sobre as estratégias/categorias sobre afetividade e sensibilidade do professor no ensino on-line de PLAc

Excertos retirados da pergunta (2) do Diário Reflexivo 3 (Df.3)	Elementos relevantes para categorização	Estratégias/categorias
<p>“Acredito que on-line seja mais difícil mostrar afetividade, mas mesmo assim, não impossível. <u>Perguntar sobre como foi o dia ou mostrar interesse pela fala dos alunos, isso é afetividade e sensibilidade.</u>” (Anita, Df.3)</p> <p>“<u>Escutando os alunos: deixando que falem sobre suas culturas e se apresentem.</u> Buscando abordar temas simples e de interesse pessoal deles, para posteriormente partir para questões mais complexas.</p> <p><u>Procurando aprender a língua do aluno</u> (o que trará conhecimentos de sua cultura).</p> <p><u>Realizando a leitura e estudo de pesquisa da área de PLAc. Conhecendo os órgãos e entidades que acolhem os imigrantes no Brasil, e até mesmo em outros países. Buscando saber as aspirações, anseios, do imigrante: o que o(a) trouxe ao Brasil e o que ele(a) quer para seu futuro (e de sua família).</u>” (Ronald, Df.3)</p>	<ul style="list-style-type: none">- mostrar interesse pela fala dos alunos- escutar os alunos- interessar pela sua língua, cultura, pelos seus anseios e sonhos- realizar leitura e estudo sobre PLAc- buscar conhecimentos e informações sobre o contexto de migração	<p>Interessar-se pelo contexto de vida dos estudantes: “escutar o outro”</p> <p>Interessar-se e pesquisar sobre as culturas e línguas dos alunos</p>
<p>“Por meio da <u>empatia, procurando compreender as dificuldades e necessidades do outro, a cultura do outro</u>”. (Raquel, Df.3)</p> <p>“penso que o professor deve procurar, de alguma maneira, <u>quebrar a barreira da tela e chegar nos alunos de PLAc</u>, seja através das próprias aulas síncronas, seja através de fóruns de discussão etc. <u>O contato com o aluno é de extrema importância para que esta afetividade/sensibilidade seja desenvolvida</u>, além do trabalho do professor em conseguir <u>entender o contexto destes alunos</u>, procurando sempre formas mediadoras de integrar o aluno a um ensino aberto a ele e, sempre, de qualidade.” (Tarsila, Df.3)</p>	<ul style="list-style-type: none">- ter empatia para compreender as situações que vivencia o estudante migrante- manter o contato e a interação com os estudantes	<p>Buscar conhecimentos, informações sobre o contexto de migração e sobre o ensino nesse contexto</p> <p>Realizar uma prática pedagógica sensível e reflexiva</p>
<p>“Penso que uma forma de lidar com esses sentimentos <u>é estar aberto a repensar suas práticas constantemente, revendo planejamento e abordagens e tendo certa flexibilidade</u>” (Mário, Df.3)</p>	<ul style="list-style-type: none">- refletir e mudar quando necessário, a prática pedagógica, o planejamento e a abordagem de ensino.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessas estratégias/categorias destaco o apontamento dos professores em relação ao ensino de PLAc na modalidade on-line e como a sensibilização dessa prática poderia ser, de fato, explorada. O que se viu foi uma reflexão pertinente que mostra a preocupação dos



professores em quebrar as “*barreiras da tela*” (Tarsila, Df.3) e desenvolver processos de empatia e interculturalidade na prática docente, como destacado pela professora Anita que acredita “*que on-line seja mais difícil mostrar afetividade, mas mesmo assim, não impossível. Perguntar sobre como foi o dia ou mostrar interesse pela fala dos alunos, isso é afetividade e sensibilidade*” (Anita, Df.3, grifo meu).

Como mencionado pelo professor Mário, é importante que o professor exercite sempre uma prática reflexiva sobre sua atuação docente: “*Penso que uma forma de lidar com esses sentimentos é estar aberto a repensar suas práticas constantemente, revendo planejamento e abordagens e tendo certa flexibilidade*” (Mário, Df.3). Chamo atenção ainda que, ao considerar o contexto on-line de ensino, dialogando com o apontamento do professor Mário, destaco outra estratégia de práticas de ensino interculturais que valoriza as culturas e as línguas criando espaços seguros de alteridade para que os estudantes se manifestem, se expressem e interajam entre si e na relação professor-aluno, assim como foi sugerido pelo professor Ronald, quando diz que: “*Escutando os alunos; deixando que falem sobre suas culturas e se apresentem. Buscando abordar temas simples e de interesse pessoal deles, para posteriormente partir para questões mais complexas. Procurando aprender a língua do aluno (o que trará conhecimentos de sua cultura) [...] Buscando saber as aspirações, anseios, do imigrante: o que o(a) trouxe ao Brasil e o que ele(a) quer para seu futuro (e de sua família).*” (Ronald, Df.3).

Também foi mencionado pelo professor Ronald, como uma possível estratégia a busca por conhecimentos mais aprofundados sobre o contexto de migração, por meio de leituras e estudos da área de PLAc e contato com os órgãos e entidades que acolhem migrantes. Ressalto que esse conhecimento é de extrema importância, pois pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes e sensíveis com a realidade dos estudantes. Essa atenção dada ao contexto também se apresenta como uma forma afetiva e sensível de desenvolver o ensino de PLAc. Essas estratégias mencionadas pelos professores foram levadas em conta ao longo do trabalho de elaboração das unidades de aprendizagem, os professores buscaram conhecimentos em leituras sobre o ensino de PLAc, sobre o contexto de migração no Brasil, sobre cartilhas de direitos dos migrantes, e com essa bagagem de conhecimentos puderam refletir sobre o contexto de ensino e elaborar conteúdos e atividades que possibilitassem espaços de diálogos e interações interculturais, com temáticas voltadas a história de vida dos estudantes, as expressões culturais de seu país de origem e ao novo cotidiano construído no Brasil. Essas interações foram propostas por meio de fóruns e atividades na plataforma do Moodle e também no planejamento dos encontros síncronos com convidados brasileiros e convidados de outras



nacionalidades. A seguir, apresento a análise realizada com os dados do quarto e último encontro dessa primeira oficina ofertada antes da prática.

4.1.2.4. Quarto encontro da oficina, antes da prática docente

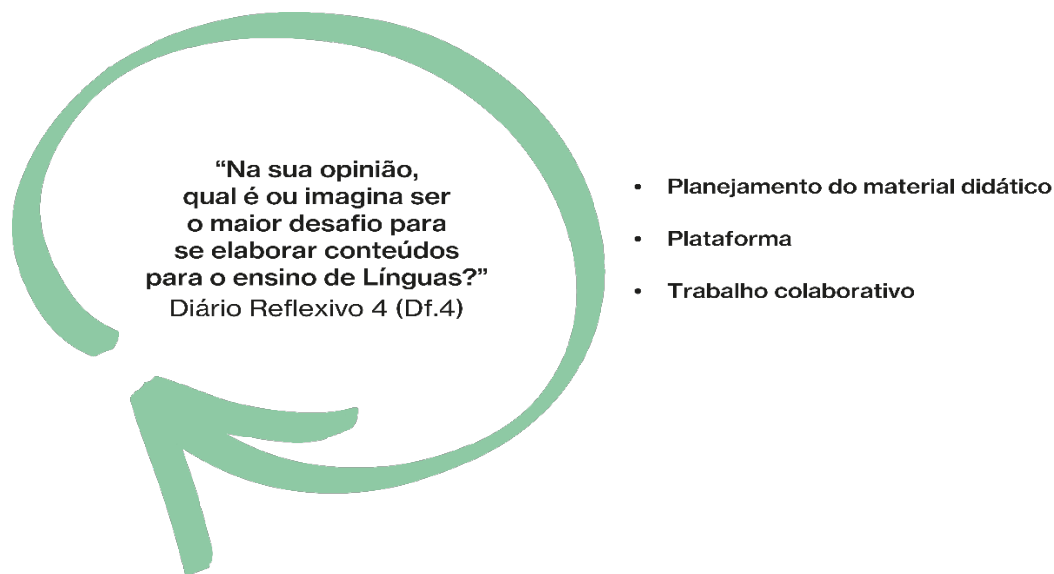
O quarto encontro dessa oficina foi realizado com as coordenadoras do projeto, coordenadoras pedagógicas e os/as professores voluntários, e teve por objetivo apresentar o resultado da análise do questionário sobre o perfil dos estudantes interessados em fazer o curso on-line “**Caminhão**”; o prévio planejamento do curso; a divisão e organização das equipes de trabalho; as instruções para a elaboração do material didático do curso; e o cronograma de trabalho.

Nesse último encontro, perguntas foram enviadas aos professores participantes da pesquisa, por meio do quarto diário reflexivo, a fim de investigar sobre como eles se sentiam em relação a organização proposta de trabalho para a elaboração do material didático e quais desafios imaginavam enfrentar neste processo.

Para a pesquisa, a segunda questão aberta do **Diário Reflexivo 4 (Df.4)** - “**Na sua opinião, qual é ou imagina ser o maior desafio para se elaborar conteúdos para o ensino de Línguas?**” - trouxe dados que contribuíram para conhecer os desafios que os professores estavam esperando enfrentar ao longo do trabalho de elaboração de conteúdos para o ensino de Línguas. Com a análise dos dados formulei três categorias que representam os desafios mencionados pelos professores. A seguir, apresento a Figura 28 que traz uma síntese dessas categorias temáticas referentes aos desafios:



Figura 28 - Síntese dos desafios esperados pelos professores para o trabalho de elaboração de conteúdos para o ensino on-line de Línguas



Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando a análise lexical e semântica dos excertos, elaborei três categorias temáticas que resumem os temas identificados nos dados: **1) Planejamento do material didático; 2) Utilização da plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem do Moodle;** e **3) Desenvolvimento de um trabalho colaborativo.** A fim de apresentar os excertos e os elementos que foram relevantes para elaboração dessas categorias temáticas, apresento, a seguir, o Quadro 35:

Quadro 35 – Excertos sobre as categorias relacionadas aos desafios esperados pelos professores no trabalho de elaboração de conteúdos para o ensino on-line de Línguas

Excertos retirados da pergunta 2 do Diário Reflexivo 4 (Df.4)	Elementos relevantes para categorização	Categorias
“adaptar os conteúdos para <u>plataforma</u> online de forma que os assuntos fiquem acessíveis aos aprendizes.” (Anita, Df.4)	- adaptar os conteúdos para a plataforma.	Plataforma
“Integração da equipe; fazer convergir todas as ideias e, por fim, <u>implementar na plataforma do Moodle.</u> ” (Plínio, Df.4)	- elaborar/concretizar os conteúdos da plataforma	

Continua na página seguinte.



<p><u>“deixar passar conteúdos interessantes por achar simples demais”</u> (Cecília, Df.4)</p> <p><u>“a escolha e recorte de quais aspectos do tema mais amplo serão trabalhados;</u> a busca de inputs interessantes e adequados para o público e para o tipo de atividades planejadas; o <u>planejamento do tempo</u>, sobretudo considerando, neste caso, a diversidade do grupo quanto ao grau de conhecimento da língua e o fato de que serão atividades assíncronas.” (Mário, Df.4)</p> <p><u>“acredito que seja atender a todos os perfis de estudantes”</u> “Ronald, Df.4)</p>	<ul style="list-style-type: none">- selecionar conteúdos pertinentes ao contexto de ensino- escolher e recortar conteúdos, temas, inputs que visam atender de maneira adequada o público aprendiz- elaborar um ensino que visa atender aos diversos tipo de perfis do estudantes	Planejamento do material didático
<p><u>“Integração da equipe;</u> fazer convergir todas as ideias” (Plínio, Df.4)</p> <p>“Colocar em prática a abordagem de ensino à qual sou filiada, principalmente porque <u>somos muitos elaboradores em ação, cada qual com uma formação particular e/ou seguindo uma metodologia diferente”</u> (Raquel, Df.4)</p>	<ul style="list-style-type: none">- integrar a equipe e as ideias- conciliar prática, abordagem e metodologia de ensino no trabalho colaborativo	Trabalho colaborativo

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos desafios relacionados à plataforma, eles se direcionam, de maneira resumida, ao conhecimento sobre o manuseio do *Moodle*, sendo destacado pelos professores a dificuldade de: *“adaptar os conteúdos para plataforma online de forma que os assuntos fiquem acessíveis aos aprendizes”* (Anita, Df.4); *“fazer convergir todas as ideias e, por fim, implementar na plataforma do Moodle”* (Plínio, Df.4). Esse desafio direcionado à plataforma do *Moodle* atravessou não somente os professores, mas a equipe de coordenação. Na época, em 2020, embora o *Moodle* fosse uma plataforma de ensino já utilizada, o manuseio dela, de maneira mais aprofundada, explorando os diversos recursos didáticos que ela oferece, ainda era muito limitado e desconhecido pelos professores do projeto. Tendo em vista essa questão, a equipe de coordenação do projeto, organizou uma segunda oficina de formação intitulada **“Capacitação para uso da plataforma Moodle em cursos de PLAc”** que teve o objetivo de capacitar os professores para utilizarem a plataforma *Moodle*. Os conteúdos dessa oficina foram apresentados no Capítulo 2.

Outro desafio evidenciado nos dados se refere ao planejamento e organização do material didático. Os professores apresentaram uma preocupação em saber como elaborar atividades, conteúdos que atendessem ao perfil dos estudantes, aos objetivos de aprendizagem e a modalidade de ensino on-line, como demonstra o excerto do professor Mário: *“a escolha e*



recorte de quais aspectos do tema mais amplo serão trabalhados; a busca de inputs interessantes e adequados para o público e para o tipo de atividades planejadas” (Mário, Df.4). Esse desafio sobre o planejamento do material didático foi sendo superado à medida que as equipes de professores se reuniam para dialogar sobre as unidades de aprendizagem e, após a disponibilização do Guia do professor, no qual continha um planejamento de elaboração das unidades de aprendizagem. Além desse Guia, a equipe de coordenação também disponibilizou uma unidade de aprendizagem modelo para pudesse nortear o trabalho dos professores.

Referente ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, foram evidenciados no excerto do professor Plínio (Df.4) os seguintes desafios: *“Integração da equipe; fazer convergir todas as ideias”* e no excerto da professora Raquel (Df.4): *“Colocar em prática a abordagem de ensino à qual sou filiada, principalmente porque somos muitos elaboradores em ação, cada qual com uma formação particular e/ou seguindo uma metodologia diferente”*. Ambos os professores mencionaram a dificuldade de conseguir conciliar ideias, abordagens e metodologias de ensino. De fato, essa questão se fez presente no decorrer do trabalho e foi sendo mediada e resolvida pelos professores em interações e na prática da elaboração conjunto das unidades. Esses três desafios esperados são novamente apontados ao longo da prática de elaboração das unidades de aprendizagem e são analisados no próximo tópico.

Esse primeiro momento de formação, no qual os professores puderam conhecer, aprender e refletir um pouco mais sobre as experiências, teorias e informações sobre o contexto de migração no Brasil e sobre o ensino e aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento foi de extrema relevância para prepará-los para a atuação no trabalho colaborativo, voluntário e remoto de elaboração do material didático do curso on-line **“Caminhão”**. Embasados nas experiências profissionais e pessoais deles juntamente com os conhecimentos e aprendizagens apreendidas ao longo dos quatro encontros da oficina, os professores, que continuaram no projeto, puderam de maneira mais concreta e prática, experienciar o trabalho colaborativo de elaborar um ensino on-line, especificamente o material didático, para contexto de Português como Língua de Acolhimento.

Como pesquisadora e também como coordenadora pedagógica do projeto, ao longo da prática docente de criação do material didático, acompanhei todas as equipes e, especificamente, os professores participantes desta pesquisa, investigando, por meio de conversas via *WhatsApp* e aplicação de questionário, quais dificuldades os professores tiveram na concretização desse trabalho. As análises dessa investigação são apresentadas no tópico a seguir.



4.2. NA ESTRADA: DESAFIOS E DIFICULDADES NO TRABALHO COLABORATIVO DE ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

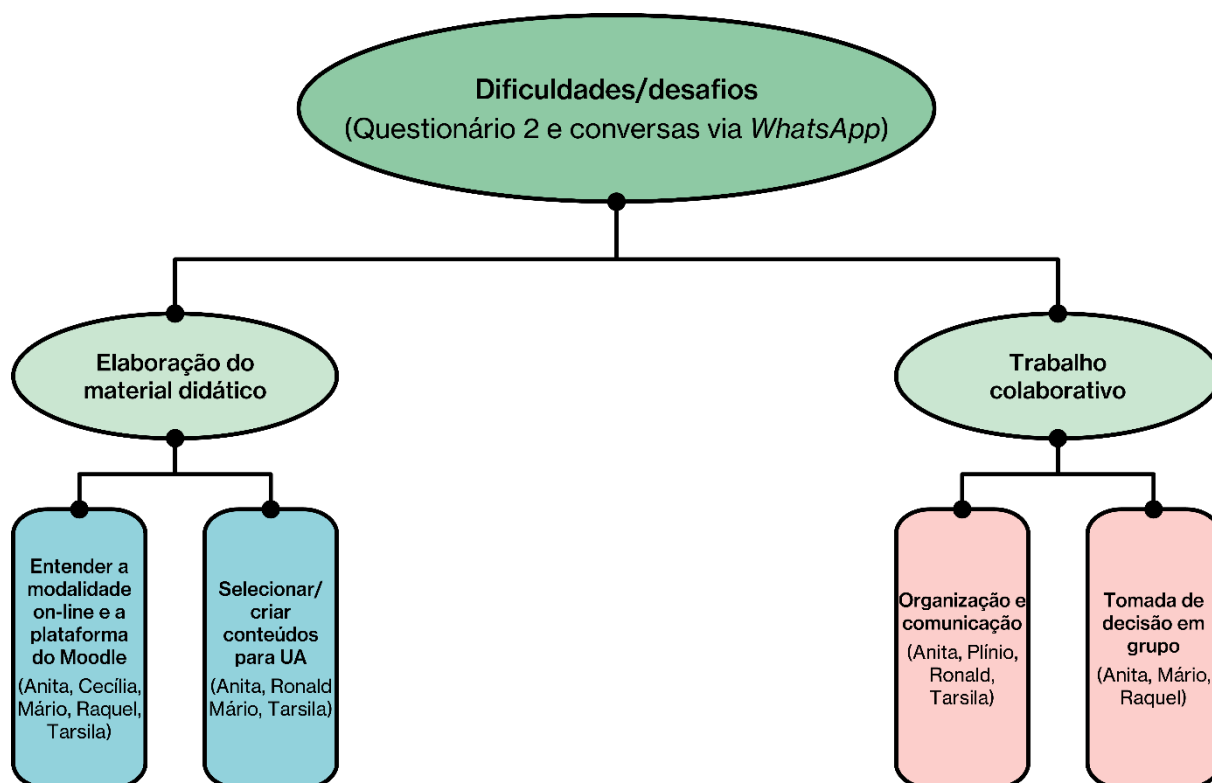
Nesta parte, o objetivo é responder a segunda pergunta desta pesquisa “**Quais desafios e dificuldades os professores vivenciaram ao planejar e elaborar colaborativamente o material didático do curso on-line “Caminhão?”**”, e para isso, primeiramente, retomo algumas informações que já foram apresentadas no Capítulo 2 sobre a descrição do planejamento do curso e da elaboração do material didático.

O trabalho de elaboração do material didático **compreendeu o período de agosto de 2020 a junho de 2021**. Várias foram as paradas que esse trabalho exigiu para poder reformular o planejamento do curso, reorganizar as equipes de trabalho (devido à saída de alguns participantes do projeto), ofertar mais oficinas de formações, tais como a oficina sobre o uso da plataforma do *Moodle* e a oficina de testagem da unidade piloto; e a reelaboração do planejamento da estrutura do material didático. Nessa longa estrada de formação e trabalho, os participantes do projeto enfrentaram diversos desafios, dificuldades e descobertas. O objetivo nesta parte é trazer uma visão minudente sobre as questões levantadas pelos sete professores participantes desta pesquisa ao longo de todo o processo de trabalho da elaboração do material didático.

Por meio dos instrumentos de pesquisa, **conversa via *WhatsApp* (CVzap)** e **Questionário 2 (Q.2)**, busquei acompanhar os professores e investigar quais eram os desafios e as dificuldades que tiveram no trabalho colaborativo de elaboração do material didático do curso on-line “**Caminhão**”. Mediante uma análise lexical e semântica dos dados gerados por esses instrumentos, foi possível elaborar categorias e subcategorias temáticas que revelam quais foram os desafios e as dificuldades vivenciadas pelos professores desta pesquisa. A fim de trazer uma síntese dessas categorias e subcategorias, apresento a Figura 29 para, em seguida, discorrer sobre cada uma com exemplificação de excertos que correspondem às temáticas:



Figura 29 - Síntese das categorias e subcategorias: Dificuldades e desafios



Fonte: Elaborado pela autora.

Como apresentado na Figura 29, as dificuldades e os desafios se revelam em duas categorias temáticas: **Elaboração do material didático** e **Trabalho colaborativo**. Nessas categorias, há temáticas mais específicas que nomeio subcategorias. É importante destacar que quando me refiro a desafio compreendo como situação/ação que se apresentava como um possível obstáculo a ser enfrentado (o que se imaginava do trabalho antes da prática); e dificuldade como situação/ação que estava sendo vivenciada e que não se resumia a algo fácil de ser realizado (o que se vivia na prática do trabalho). Para categorizar os dados, utilizei-me tanto de uma identificação lexical das palavras *desafio* e *dificuldade* quanto de uma identificação temática sobre o imaginar e o viver, de fato, a prática docente mencionada nos dados gerados pelos instrumentos de pesquisa.

A seguir, apresento as subcategorias referentes à **Elaboração do material didático**.



4.2.1. Subcategoria: Entender a modalidade on-line e a plataforma do Moodle

A subcategoria que mais apresentou marcações nas respostas dos professores é a que se refere ao desafio e à dificuldade em **Entender a modalidade on-line e plataforma do Moodle**. Para conduzir a análise sobre essa subcategoria, apresento a seguir alguns excertos que focalizam a temática mencionada. Primeiramente, discorro sobre os excertos que apontam os dados sobre **desafios** que os professores relataram:

Quadro 36 - Excertos sobre os desafios mencionados pelos professores sobre a elaboração do material didático

CATEGORIA: ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO		
Excertos retirados da 1ª conversa via <i>WhatsApp</i> (CVzap)	Elementos relevantes para categorização	Subcategoria (desafios)
“eu acho que grande <u>desafio</u> de todos, de todos não, o meu pelo menos, né, é <u>passar as nossas ideias e o que a gente pensou pra uma aula on-line</u> , coesa, né?! Essa eu acho que é o <u>maior desafio</u> . O <u>maior desafio</u> é <u>entender essa nova modalidade de aula</u> , eu acredito, porque quando eu fui fazer as atividades, ai eu tô lá fazendo slides, pensando em atividades de interação, mas não é bem necessariamente isso, eu acho que esse deslocamento da modalidade de ensino pro Moodle, né, que agora vai ser o Moodle, eu acho que é o <u>grande desafio</u> , porque é uma adaptação, né, não pode ser a mesma coisa que a gente fazia antes, então eu acho que esse é o <u>grande desafio</u> ” (Anita, CVzap- transcrita, grifos meu)	<ul style="list-style-type: none">- grande desafio de concretizar/elaborar as ideias das aulas para o ensino on-line- maior desafio de entender a modalidade on-line- grande desafio de adaptar conteúdos para a plataforma do Moodle	Entender a modalidade on-line e a plataforma do Moodle
“eu já trabalhava com EaD há algum tempo, então a modalidade para mim não é novidade, mas também nunca trabalhei com o Moodle. Então está sendo um <u>pequeno desafio</u> aprender a lidar com as ferramentas e plataforma, mas a explicação, live do Israel foi bem esclarecedora.” (Ronald, CVzap- transcrita, grifo meu)	<ul style="list-style-type: none">- pequeno desafio manusear as ferramenta da plataforma do Moodle	

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses dois excertos foram retirados da primeira conversa via *WhatsApp* que tive com os professores logo no início da organização do trabalho das equipes para preparação da elaboração das unidades de aprendizagem do MD. Nesses excertos fica explícito que o “grande” e “pequeno” desafio dos professores (Anita, Ronald) se voltavam para a tarefa de realizar a elaboração e a criação do material didático no formato on-line, especificamente na plataforma



de aprendizagem do *Moodle*, conforme menciona a professora Anita (CVzap- transcrita): “O maior desafio é entender essa nova modalidade de aula”. Compreender a modalidade on-line, sobretudo, no que se refere ao uso das ferramentas da plataforma foi o desafio mais mencionado nesse momento de preparação e conhecimento do *Moodle*. A equipe de coordenação, como já mencionado no tópico anterior, já prevendo esse desafio, por também já ter vivenciado, organizou como segunda oficina de formação uma capacitação de quatro encontros com os professores para mediar conhecimentos e instruções sobre as funcionalidades e possibilidades dos recursos do *Moodle*.

Essa oficina, descrita no Capítulo 2, que discorre sobre o curso on-line “**Caminhão**”, foi ofertada por um bolsista do projeto com o objetivo de capacitar as equipes para terem conhecimento e mais familiaridade com os recursos disponíveis na plataforma do *Moodle*. Os conhecimentos mediados nessa oficina também foram transformados em tutoriais e disponibilizados na plataforma *Padlet* (Anexo J) para que as equipes pudessem acessá-los sempre que fosse necessário.

Essa formação e disponibilização dos tutoriais foram realizadas pela equipe de coordenação a fim de diminuir as dificuldades que os professores pudessem enfrentar relacionadas ao uso do *Moodle*. Para o professor Ronald, como podemos observar no excerto apresentado, a live do bolsista “*foi bem esclarecedora.*” (Ronald, CVzap- transcrita), isto é, pela fala desse professor, posso inferir que os conhecimentos e instruções foram mediados por uma didática (*lives* e tutoriais) que levou à compreensão dos conhecimentos ministrados. No entanto, a prática de realizar a elaboração/criação dos conteúdos e atividades do material didático na plataforma de maneira que pudesse apresentar-se didaticamente interessante, ainda estava posto como um desafio a ser enfrentado. As professores Cecília e Tarsila, nos excertos a seguir, apontam esse obstáculo como já sendo uma **dificuldade** presente:



Quadro 37 - Excertos sobre as dificuldades mencionadas pelos professores sobre a elaboração do material didático, subcategoria entender a modalidade on-line e a plataforma do Moodle

CATEGORIA: ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO		
Excertos retirados da 1ª conversa via <i>WhatsApp</i> (CVzap)	Elementos relevantes para categorização	Subcategoria (dificuldades)
“O que <u>dificulta</u> também é não termos acesso ao moodle. Mesmo com as lives do Israel, a prática é totalmente diferente. Os problemas surgem na prática.” (Cecília, CVzap, grifo meu)	- dificuldade devido ao não acesso à plataforma	Entender a modalidade on-line e a plataforma do <i>Moodle</i>
“[...]eu fico pensando que tem muitas atividades que eu penso em colocar que eu não sei se o moodle suporta ou às vezes alguma coisa que eu coloco muito textão explicando que talvez se eu soubesse algum jogo, de alguma forma que o moodle coloca, eu conseguisse elaborar melhor, sabe não foi a sua pergunta, mas falando tô tendo <u>dificuldade</u> nisso, sabe. É... como eu não sei todas as funcionalidade do moodle, eu só sei o que o Israel está mostrando nas lives às vezes eu não consigo pensar num conteúdo. (Tarsila, CVzap, transcrição, grifo meu)	- dificuldade em compreender e manusear as ferramentas da plataforma do <i>Moodle</i>	
“[...] Tô travada na hora de elaborar as coisas, exatamente pelo caráter de ser algo que vai para dentro de <u>alguma plataforma e eu não tenho muito bem visualizado como isso vai ficar naquela plataforma</u> , entendeu? Que eu já montei material didático pro PLE daqui da Unesp de Araraquara. Só que eu sabia que ia ser um livro, sabia a estrutura que ia ser, eu pensei na estrutura junto com o grupo e a gente montou e aí foi mais fácil porque eu sabia que aquela folha em branco, seria a folha que seria impressa e dada para os alunos, <u>como eu não sei como o que eu tô preparando vai ficar no moodle, eu travo, sabe</u> . (Tarsila, CVzap)	- dificuldade em entender a modalidade on-line a plataforma do <i>Moodle</i>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe sublinhar que o *Moodle* ainda não tinha sido aberto para que as equipes pudessem trabalhar e, por isso, o trabalho prático com o *Moodle* estava colocado como um desafio a ser enfrentado. Sobre isso, a professora Cecília (CVzap) assinalou que: “o que *dificulta também é não termos acesso ao Moodle*”. A professora Tarsila, por sua vez, também compartilha a sua inquietação sobre o desafio de visualizar a elaboração do material didático no *Moodle* devido ao pouco conhecimento sobre a plataforma.

Esse desafio de vislumbrar o material didático na plataforma do *Moodle* de maneira que atendesse ao objetivo de ofertar um curso on-line de PLAc se apresentou como um desafio tanto



para as professoras Tarsila e Cecília quanto para mim, na função de coordenadora pedagógica do projeto. A meu ver, esse desafio estava diretamente relacionado às poucas ou mesmo nenhuma experiência de estudo/ensino na plataforma do *Moodle*, conforme é apresentado no [Quadro 15](#), em que apresento os dados sobre o conhecimento dos professores desta pesquisa em relação as suas experiências com plataformas digitais de ensino e aprendizagem. De acordo com esses dados, nenhum professor participante da pesquisa declarou ter tido a experiência de ensino ou mesmo aprendizagem por meio da plataforma do *Moodle*.

Ressalto ainda que mesmo a plataforma do *Moodle* sendo há algum tempo adotada como uma plataforma de aprendizagem por algumas escolas e Universidades, o uso dela ainda se restringia a poucas disciplinas e, em sua maioria, a um uso muito básico, um ambiente virtual que não se apresentava muito convidativo, à priori. Recordo-me que as experiências que tive de estudos com o *Moodle* foram vivências bem monótonas, pois a plataforma não era muito explorada, apenas era utilizada por alguns professores da Universidade como um ambiente de compartilhamento de arquivos de PDF e links. Essas poucas experiências trouxeram-me uma ideia muito simplificada da plataforma, e isso, confesso, impactou-me quando para este projeto foi escolhido o *Moodle* como o ambiente virtual de aprendizagens e onde deveria ser construído o material didático.

Retomando a análise sobre os desafios e as dificuldades dos professores, percebi que quando a professora Tarsila se expressa dizendo que: “[...] Tô travada na hora de elaborar as coisas, exatamente pelo caráter de ser algo que vai para dentro de alguma plataforma[...]” (Tarsila, Cvzap), cria-se um sentimento de paralisia diante de algo desconhecido. Essa sensação também me atravessou quando iniciei juntamente com as outras coordenadoras, a elaboração da unidade piloto do material didático do curso on-line “**Caminhão**”. Esse sentimento de estar “travada” considero como uma consequência da não familiarização com uma dada situação, no caso com o trabalho de elaboração de materiais para plataformas de ensino on-line.

Mesmo a professora Tarsila já ter mencionado no [Quadro 15](#) sua experiência em formato virtual por meio do projeto da Unesp PLAc on-line, a sua experiência de ensino havia sido num âmbito diferente do que estava sendo proposto no projeto do curso on-line “**Caminhão**”. No projeto “**PLAc on-line**” do qual participei como coordenadora, iniciamos ações de ensino de Português na modalidade on-line produzindo videoaulas para o canal do *YouTube*, e depois de um tempo, oferecemos aulas síncronas por meio do *Google Meet*. De certa maneira, embora a modalidade fosse on-line, ainda continuávamos fazendo ações próximas do que fazíamos presencialmente, mediávamos os conhecimentos por meio das aulas gravadas ou aulas síncronas.



O projeto de construção do material didático do curso on-line “Caminhão” se diferenciava totalmente do que até aquele momento havíamos experienciado no âmbito de ensino de línguas, e, por isso, o desafio provocava sensações paralisantes tais como as mencionadas pela professora Tarsila.

No entanto, o desafio de entender a modalidade on-line e a plataforma on-line foi sendo superado à medida que a equipe de professores e coordenadoras adquiriram conhecimentos por meio da oficina de formação, da realização dos cursos disponibilizados pelo Portal de Cursos Abertos da UFSCar – PoCA e, por meio da prática, isto é, por meio do trabalho direto na plataforma do *Moodle*.

Além do desafio e dificuldade em compreender a modalidade on-line e a plataforma do *Moodle*, a dificuldade em elaborar/selecionar conteúdos para as unidades de aprendizagem de maneira a atender ao (re) planejamento proposto para elaboração das unidades também foi mencionada pelos professores. Na subcategoria apresentada a seguir, exponho os dados que evidenciam essa dificuldade em elaboração/criação dos conteúdos para as UA.

4.2.2. Subcategoria: Selecionar/criar conteúdos para UA

A subcategoria referida nesse tópico foi evidenciada nos dados retirados da questão aberta 4 e 5 do **Questionário 2 (Q.2)**. As duas questões se direcionaram a investigar quais foram as maiores dificuldades e desafios que os professores tiveram para realizar o trabalho de elaboração das unidades de aprendizagens. Cabe mencionar que o **Questionário 2 (Q.2)** foi aplicado no momento em que os professores já tinham passado pelas três oficinas de formação e estavam praticamente finalizando a elaboração das unidades de aprendizagem (11 de março a 23 de março de 2021). Dessa forma, já haviam refletido e apreendido conhecimentos sobre o contexto de PLAc, sobre o uso da plataforma *Moodle* e sobre a estrutura e sequência didática das unidades de aprendizagem proposta para o material didático do curso on-line “Caminhão”.

Todas as informações e orientações sobre o trabalho de elaboração das unidades de aprendizagem foram encaminhadas e disponibilizadas às equipes de professores por meio do Guia do professor ([Anexo F](#)) do *Padlet* ([Anexo J](#)).

Mesmo com os materiais e as instruções disponibilizados aos professores, o trabalho de elaboração das unidades de aprendizagem apresentou desafios e dificuldades que estiveram relacionados mais evidentemente a dois fatores, sendo eles: **1) dificuldade relacionada ao replanejamento e a reorganização das equipes; e 2) dificuldade ligada**



ao trabalho de seleção, elaboração e organização de insumos e conteúdos. Para analisar esses dois fatores, apresento, a seguir, alguns excertos que evidenciam as dificuldades mencionadas.

Quadro 38 - Excertos sobre as dificuldades mencionadas pelos professores sobre a elaboração do material didático, subcategoria selecionar/criar conteúdos para UA

CATEGORIA: ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO		
Excertos retirados das perguntas 4 e 5 do Questionário 2 (Q.2)	Elementos relevantes para categorização	Subcategoria
<p><u>“Nos custou algum tempo até entender a proposta, redefinir os termos em que cultura e arte seriam abordadas na(s) unidade(s) e delimitar quais conteúdos atenderiam aos interesses e necessidades dos alunos e valeriam a pena ser incluídos no material.</u></p> <p>As mudanças no formato e número de unidades (embora perfeitamente justificáveis) também causaram alguns transtornos no trabalho da equipe, pois nos fizemos <u>praticamente reiniciar o trabalho algumas vezes</u> e rediscutir os temas, focos e abordagens do que vínhamos construindo, o que motivou inclusive a saída de alguns integrantes.” (Mário, Q.2)</p>	<p>- dificuldade relacionada ao replanejamento</p> <p>-dificuldade em delimitar/selecionar os conteúdos</p>	Selecionar/criar conteúdos para UA
<p>“O maior desafio foi tentar ensinar leis e falar sobre assuntos sensíveis (como trabalho escravo) de forma didática, lúdica, palpável e compreensível.” (Anita, Q.2)</p>	<p>- dificuldade em selecionar e formular conteúdos sensíveis</p>	
<p><u>“Em alguns momentos, por exemplo, creio que não considerei o nível de fluência em português dos aprendizes, que foi apresentado nas reuniões no início do projeto, e acabei trabalhando com vídeos em português sem transcrição e insumo linguístico complexo.</u> Acredito que isso também tenha ocorrido devido às escassas reuniões do meu grupo e a consecutiva saída de quase todos os participantes. No momento mais intenso da escrita, por exemplo, restamos eu e mais um colega. Com a saída de todos, o que seriam duas unidades (Educação Superior e cursos de formação, unidade 4, e sistema de educação para crianças, unidade 11), passou a ser uma, a unidade 4. Trabalhar em dois no mês de dezembro não parecia tão difícil, pois eu estava em recesso do trabalho e teria alguns dias em casa; mas acabei levando bastante tempo para reestruturar toda a minha parte e ainda aprender a editar no Moodle. Os cursos iniciais e o padlet foram bastante úteis, pois me auxiliaram na criação dos quizzes. Em dois ou três dias, eu já estava entendendo bastante sobre como criar atividades no sistema. Meu colega teve um pouco mais de dificuldade, e acabei precisando criar no Moodle os exercícios que ele desenvolveu.” (Ronald, Q.2)</p>	<p>- dificuldade em selecionar conteúdos adequados ao nível de fluência dos aprendizes</p>	

Continua na página seguinte.



“Esta questão do trabalho redobrado pelo número reduzido da equipe, somada ao prazo curto para elaboração foi uma de minhas maiores dificuldades. Também tive dificuldade em compreender exatamente o que deveria ter em cada livro, apesar das orientações no padlet. Recorrentemente, tive que abrir a unidade piloto das coordenadoras para ter uma visão mais prática do que dizia no padlet.” (Tarsila, Q.2)	- dificuldade de replanejamento devido à reorganização das equipes - dificuldade em compreender a organização didática dos livros da unidade de aprendizagem	
---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível verificar nos excertos do Quadro 38 que a dificuldade sobre quais conteúdos selecionar e como organizá-los na elaboração das unidades de aprendizagem foi a mais mencionada pelos professores, dificuldade essa que, a meu ver, faz parte do próprio processo e trabalho de elaboração de materiais didáticos.

É preciso pesquisa, reflexão, discussão e decisões neste trabalho e isso se evidencia de fato como um desafio e dificuldade a serem enfrentados ao longo do trabalho, principalmente, quando o contexto de ensino ainda não é tão familiar aos professores e a proposta de organização e criação de um de material didático para a plataforma do *Moodle* se apresentava a todos naquele momento de 2020 como um trabalho inédito, tendo apenas como modelo a Unidade piloto elaborada pelas coordenadoras do projeto. Por isso, a professora Tarsila mencionou que “*recorrentemente*” (Tarsila, Q.2) ela teve que abrir a unidade piloto para poder ter um parâmetro mais prático do que estava realizando.

Já o professor Ronald que nunca teve experiência de ensino de PLE e/ou PLAc reconhece que, em alguns momentos, na elaboração da unidade não considerou o contexto de ensino apresentado e trabalhou com vídeos e insumos linguísticos que talvez não seriam adequados ao nível de proficiência dos estudantes, pois se apresentavam complexos. Essa dificuldade do professor Ronald acomete a muitos elaboradores de materiais didáticos, não somente pela falta de experiência com o ensino, mas porque não é tão simples o trabalho de selecionar e delimitar a complexidade dos conteúdos e materiais linguísticos. É necessário, portanto, que no processo de elaboração e aplicação do material haja troca entre os pares, uma avaliação categórica entre os professores e até mesmo dos estudantes em relação à complexidade dos conteúdos. O professor Ronald demonstrou ter essa percepção quando ressalta: “*acredito que isso também tenha ocorrido devido às escassas reuniões do meu grupo e a consecutiva saída de quase todos os participantes*” (Ronald, Q.2).

A professora Anita também mencionou sua dificuldade/desafio em elaborar de “*forma didática, lúdica, palpável e compreensível*” conteúdos que envolviam “*assuntos sensíveis (como trabalho escravo)*” (Anita, Q.2). Pela interpretação que realizei da fala da professora, a



dificuldade relatada está mais relacionada à temática com a qual deve elaborar os conteúdos. Cabe ressaltar que a equipe da professora Anita ficou responsável pela temática do “trabalho”. Esse tema foi o mais solicitado pelos estudantes no mapeamento que realizamos. A temática do trabalho no âmbito de ensino e aprendizagem de PLAc está presente na maioria dos materiais didáticos já publicados, pois é um assunto que faz parte do cotidiano dos aprendizes de PLAc, inclusive um dos objetivos expressados pelos estudantes para realizarem o curso de Português, como é apresentado no [Gráfico 1](#), está relacionado à necessidade de encontrar melhores oportunidades de trabalho.

Além disso, nesse contexto específico de PLAc em que os aprendentes estão inseridos na sociedade brasileira é fundamental e de extrema importância disponibilizar informações e conhecimentos sobre direitos e deveres desses sujeitos no tocante à temática sobre trabalho. Conhecimentos sobre quais são e como funcionam as leis trabalhistas brasileiras e como podem ser acionadas, caso seja necessário, são indispensáveis, pois ainda no Brasil há muitas situações de migrantes em condições degradantes de trabalho que, muitas vezes, se caracterizam como trabalho análogo à escravidão⁷⁵, segundo o Código Penal brasileiro.

Dessa forma, o ensino de PLAc necessita ser conduzido por uma perspectiva sensível e crítica a essas questões e materializar esses conhecimentos e informações em insumos de ensino de “*forma didática, lúdica, palpável e compreensível*” (Anita, Q.2). Pontua que isso é uma tarefa árdua que necessita de cuidado, criatividade e tempo para refletir como melhor pode-se apresentar o conteúdo de maneira que seja útil tanto para desenvolver os conhecimentos e letramentos sobre a temática quanto para atender o objetivo de ensino da língua.

O professor Mário sinaliza essa necessidade de tempo quando menciona que: “*nos custou algum tempo até entender a proposta, redefinir os termos em que cultura e arte seriam abordadas na(s) unidade(s) e delimitar quais conteúdos atenderiam aos interesses e necessidades dos alunos e valeriam a pena ser incluídos no material*” (Mário, Q.2). Ter o tempo de pesquisar, selecionar e criar é fundamental para elaborar conteúdos e atividades que consigam contemplar os objetivos de ensino e de aprendizagem de maneira mais adequada e satisfatória.

Essa dificuldade mencionada pelos professores sobre a elaboração da unidade de aprendizagem também faz parte do processo, pois o ato de criar demanda empenho, tempo, pesquisa e conhecimento. No entanto, a meu ver e pelos outros excertos apresentados, é possível inferir que os contratempos externos que aconteceram ao longo da realização do projeto, como

⁷⁵ Reportagens tais como a publicada pelo [Jornal da Unesp](#) (06/05/2021) e site [Brasil de fato](#) (08/09/2022) denunciam situações de migrantes em condições de trabalho análogo à escravidão.



o replanejamento das unidades de aprendizagem, a reorganização das equipes de trabalho e do calendário de trabalho, refletiram massivamente na elaboração da UA. A professora Tarsila e os professores Ronald e Mário deixam evidente nos excertos mostrados no Quadro 38 como as mudanças externas impactaram o trabalho da equipe e acentuaram as dificuldades na elaboração da UA, pois o número de participantes das equipes reduziu e, assim, sobrecarregou os professores, como destaque nas seguintes respostas: *“Esta questão do trabalho redobrado pelo número reduzido da equipe, somada ao prazo curto para elaboração foi uma de minhas maiores dificuldades”* (Tarsila, Q.2); *“[...] Com a saída de todos, o que seriam duas unidades (Educação Superior e cursos de formação, unidade 4, e sistema de educação para crianças, unidade 11), passou a ser uma, a unidade 4”* (Ronald, Q.2). A saída de muitos participantes do projeto realmente impactou o desenvolvimento do trabalho colaborativo na elaboração do curso e do material didático. Isso também foi sentido na equipe de coordenação, que, à priori, era composta por quatro coordenadoras (geral e pedagógica) e passou para duas coordenadoras.

A desistência de participantes em um projeto voluntário é algo comum, pois o movimento da vida cotidiana e os compromissos acabam tomando a maior parte de tempo das pessoas e assim conseguir disponibilidade para um trabalho voluntário se torna mais complicado. De certa forma, a coordenação do projeto previa que era possível a desistência de alguns participantes. No entanto, o número de pessoas que desistiram foi maior do que o imaginado. As justificativas apresentadas por alguns participantes estavam relacionadas à falta de tempo para se dedicar ao projeto.

Naquela fase em que se encontrava o projeto seria complicado convidar novos participantes, pois isso tomaria um tempo de formação e preparação que não seria possível. Dessa maneira, as coordenadoras auxiliaram as equipes que estavam com o número reduzido de professores, participando efetivamente na criação da unidade de aprendizagem.

Como coordenadora pedagógica e como pesquisadora posso afirmar que o trabalho de elaboração das unidades de aprendizagem se configurou como um trabalho árduo que exigiu conhecimento e disponibilidade tanto para elaborar as UA quanto para realizar um trabalho numa proposta colaborativa. A seguir, discorro sobre o trabalho colaborativo, apresentando dados que sinalizam as dificuldades relatadas pelos professores sobre nessa empreitada.



4.2.3. Categoria sobre dificuldades e desafio: Trabalho colaborativo

Na categoria referente ao **trabalho colaborativo** foi possível identificar por meio da interpretação lexical e semântica dos dados gerados pela **conversa via WhatsApp (CVzap)** e **Questionário 2 (Q.2)**, duas subcategorias que apontam explicitamente os desafios e as dificuldades que os professores tiveram em relação a este tópico: **Organização e comunicação** e **Tomada de decisão em grupo**.

Como amostras de dados para discussão da subcategoria relacionada à **Organização e comunicação**, apresento os excertos e os elementos que evidenciam essa dificuldade:

Quadro 39 - Excertos sobre as dificuldades mencionadas pelos professores sobre o trabalho colaborativo, subcategoria organização e comunicação

CATEGORIA: TRABALHO COLABORATIVO		
Excertos retirados das perguntas 4 e 5 do Questionário 2 (Q.2) e conversa via WhatsApp (CVzap)	Elementos relevantes para categorização	Subcategoria
<p>“Nesse momento, <u>o maior desafio está sendo o trabalho em grupo: entrar em consenso sobre o melhor dia/horário para a realização das reuniões</u>, conhecer o material que o colega está produzindo e poder fazer compartilhamentos, e, no geral, dar continuidade aos trabalhos para desenvolvimentos das unidades.” (Plínio - CVzap)</p>	<ul style="list-style-type: none">- desafio no trabalho colaborativo- desafio em conciliar disponibilidade e interações	Organização e comunicação
<p>“Como já pude comentar, <u>foi um grande desafio, conciliar os horários de todos os membros para as reuniões</u>” (Plínio - Q.2)</p>		
<p>“o tempo também das pessoas pra se organizarem nós estamos tentando fazer na medida do possível, mas <u>organizar todo mundo assim... acaba sendo, acaba sendo complicado, né</u>” (Anita - CVzap)</p> <p>“Acho que <u>o maior desafio foi reunir todos os membros do grupo para compartilhar as ideias</u>.” (Anita - Q.2)</p>	<ul style="list-style-type: none">- desafio em organizar o trabalho em grupo, conciliar disponibilidade e compartilhar ideias	

Continua na página seguinte.



“Nós nos falávamos pouco, <u>fizemos poucas reuniões e foi bastante difícil estruturar algo para começar a trabalhar</u> . Ao final, quando ficamos eu e outro participante, conseguimos nos comunicar melhor e pensar em algo” (Ronald - Q.2)	- desafio na comunicação, interação com grupo maior	
“A primeira experiência, quando eu ainda estava <u>em um grupo maior, não foi muito boa, pois tive muita dificuldade em conseguir estabelecer um diálogo com meu grupo</u> . Mas, depois da reformulação das equipes, fiquei em uma dupla e, a partir disso, a comunicação foi muito mais fluida e parceira. Tivemos um diálogo e uma sintonia muito boa. O fato de estarmos em dupla facilitou este diálogo mais direto, mas também dificultou ao dobrar a quantidade de trabalho para cada uma”. (Tarsila - Q.2)	- desafio na comunicação, interação com grupo maior	Organização e comunicação

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser observado nos excertos, os professores mencionaram tanto no início do trabalho (conversas via *WhatsApp*) quanto na fase mais adiantada da elaboração da UA (Questionário 2) que a organização do trabalho colaborativo esteve atrelada à dificuldade em “*conciliar os horários de todos os membros para as reuniões*” (Plínio, Q.2), o que diretamente refletiu na interação e comunicação dos membros, como discorreu a professora Anita: “*Acho que o maior desafio foi reunir todos os membros do grupo para compartilhar as ideias*” (Anita, Q.2), e também o professor Ronald: “*Nós nos falávamos pouco, fizemos poucas reuniões e foi bastante difícil estruturar algo para começar a trabalhar [...]*” (Ronald, Q.2).

Em um trabalho colaborativo e voluntário a dificuldade de conseguir unir a disponibilidade de todos os participantes se torna algo desafiador como foi mostrado nos excertos do Quadro 39, pois muitos dos participantes que se dedicaram ao projeto tinham seus trabalhos, estudos e atividades pessoais e assim conseguir um tempo extra para reuniões mais contínuas com as equipes se apresentou como um dos maiores empecilhos, tal como foi assinalo pelo professor Ronald: “*para mim a maior dificuldade tem sido o tempo porque eu trabalho 44 horas semanais e eu tô tendo que sair para as disciplinas e também tô me envolvendo em um curso de língua também, tudo para aprender, aperfeiçoar Inglês*” (Ronald, CVzap transcrição).

Pelas observações que realizei ao longo do projeto e desta pesquisa, o trabalho colaborativo quando inicialmente estava sendo desenvolvido com uma quantidade maior de membros das equipes, se apresentou para a professora Tarsila como uma experiência não muito boa, como aponta o trecho a seguir: “*A primeira experiência, quando eu ainda estava em um*



grupo maior, não foi muito boa, pois tive muita dificuldade em conseguir estabelecer um diálogo com meu grupo” (Tarsila - Q.2). A professora Tarsila sublinhou essa dificuldade em estabelecer um diálogo com um grupo maior, que parece ter sido superada, quando ela enfatizou que depois da reorganização das equipes e, conseqüente, da diminuição de membros, o diálogo foi mais bem estabelecido, conforme o trecho destacado: “Mas, depois da reformulação das equipes, fiquei em uma dupla e, a partir disso, a comunicação foi muito mais fluida e parceira” (Tarsila, Q.2). Ao mesmo tempo em que a professora Tarsila destacou que o diálogo fluiu melhor em um grupo menor, ou seja, no trabalho entre pares, ela também reconheceu que obteve uma carga maior de trabalho: “[...] O fato de estarmos em dupla facilitou este diálogo mais direto, mas também dificultou ao dobrar a quantidade de trabalho para cada uma” (Tarsila, Q.2).

O professor Ronald também sinalizou que o trabalho em um grupo menor, no caso, entre duas pessoas no âmbito da organização, comunicação e da fluência de ideais se apresentou como uma melhor escolha, a conferir pelo trecho: “Ao final, quando ficamos eu e outro participante, conseguimos nos comunicar melhor e pensar em algo” (Ronald, Q.2).

A proposta de trabalhar com uma quantidade maior de participantes por equipe tinha por objetivo propor uma pluralidade maior de experiência e, assim, possibilitar trocas e formações entre os pares e, sobretudo, para não haver sobrecarga de trabalho, uma vez que estavam realizando um trabalho voluntário em horas que haviam gentilmente cedido a essa ação. No entanto, essa proposta teve suas conseqüências tais como a dificuldade de conciliar horários disponíveis entre os participantes, como relatei anteriormente, e também a dificuldade de comunicação e decisões conjuntas no trabalho de elaboração da unidade de aprendizagem. Sobre essa dificuldade em tomar decisões em grupo, apresento o Quadro 41, com os excertos que explicitam essa temática:



Quadro 40 - Excertos sobre as dificuldades mencionadas pelos professores sobre o trabalho colaborativo, subcategoria tomada de decisão em grupo

CATEGORIA: TRABALHO COLABORATIVO		
Excertos retirados das perguntas 4 e 5 do Questionário 2 (Q.2) e da interação via <i>WhatsApp</i> (CVzap)	Elementos relevantes para categorização	Subcategoria
“ <u>Dificuldade em tomar decisão em grupo</u> sobre o que abordar e o que não abordar sobre determinado tema” (Raquel - CVzap)	- dificuldade em tomar decisão e grupo	Tomada de decisão em grupo
“Havia muitas ideias e colocar no contexto online, as mais importantes e necessárias, foi desafiador. Dessa forma, <u>escolher em grupo as tarefas mais importantes, ou eleger os conhecimentos que seriam atingidos foi um desafio.</u> Encontrar um limiar entre o grau de dificuldades das tarefas para atingir melhor o estudante também foi uma aprendizagem, <u>pois estávamos lidando com formas de pensar diferentes.</u> ” (Anita - Q.2)	- dificuldade em escolher/organizar em grupos tarefas e conhecimentos	
“ <u>Nem sempre tínhamos os mesmos entendimentos, as mesmas opiniões, a mesma experiência e ‘desenvoltura’ para elaborar material didático,</u> mas isso <u>nunca gerou nenhum tipo de conflito.</u> Sempre <u>discutíamos, comparávamos perspectivas,</u> nos ajudávamos e víamos o que tinha mais sentido para a unidade e para o curso.” (Mário - Q.2)	- dificuldade em conciliar opiniões, desenvoltura para elaborar o MD - dificuldade foi gerida pelo grupo por meio da interação	

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme mencionado pelos professores Raquel, Anita e Mário, a tomada de decisão em grupo para desenvolver o trabalho de elaboração da unidade de aprendizagem foi um grande desafio. A professora Raquel destacou que a dificuldade em tomar decisão em grupo consistiu no ponto: “*sobre o que abordar e o que não abordar sobre determinado tema*” (Raquel, CVzap); já a professora Anita mencionou que “[...] *escolher em grupo as tarefas mais importantes, ou eleger os conhecimentos que seriam atingidos foi um desafio*” (Anita, Q.2). Ambas as professoras informaram que a tomada de decisão em grupo foi uma empreitada e uma dificuldade que enfrentaram, o que não é novidade, pois no trabalho colaborativo há indivíduos com experiências e formações plurais que manifestam ideias, criações e perspectivas divergentes. É nessa explosão de diversidade e divergência que é possível aprender, reaprender e criar trabalhos colaborativos sob o prisma de uma prática intercultural, todavia, isso exige alteridade, organização, empatia e flexibilização.

A dinâmica estabelecida por uma prática intercultural gera caminhos e entendimentos profícuos para o trabalho em equipe, como destacou o professor Mário ao apontar que os diferentes entendimentos e opiniões que haviam na sua equipe não geraram nenhum problema ao trabalho, pois eles conseguiram, por meio da discussão e da comparação das diferentes



perspectivas, encontrar soluções que fossem ao encontro do objetivo da unidade de aprendizagem e do curso on-line.

No trabalho de elaboração de materiais didáticos em grupo, é importante que se tenha sempre como foco o objetivo do material didático, o público aprendente, o contexto direcionado e o formato disponibilizado. Com esse foco bem estabelecido, a elaboração de MD tende a ser melhor desenvolvida conjuntamente. Além disso, é preciso estabelecer uma organização externa e interna entre os membros da equipe, algo que realizamos durante o projeto de construção do curso on-line “**Caminhão**”.

As dificuldades relacionadas à categoria do **Trabalho colaborativo** tal como foram organizadas nas subcategorias **Organização e comunicação** e **Tomada de decisão em grupo** são dificuldades que, a meu ver, aparecem em grande parte dos trabalhos colaborativos, principalmente quando os membros das equipes ainda não se conhecem muito bem e quando há uma pluralidade de experiências e formações dos sujeitos envolvidos. Entretanto, foi visando ter essa pluralidade de saberes e experiências que as equipes foram assim coordenadas e organizadas.

De uma maneira resumida, os desafios e as dificuldades que os professores vivenciaram ao elaborar colaborativamente o material didático do curso on-line “**Caminhão**” apontaram, segundo os dados, complexidades e obstáculos no processo de entendimento da modalidade de ensino on-line e da plataforma do *Moodle*; na tarefa de selecionar/ criar conteúdos para unidades de aprendizagem; na organização e comunicação entre os membros da equipe e na ação de tomada de decisão em grupo. Esses apontamentos ressaltam que, de certa maneira, o trabalho colaborativo repercutiu sobre os saberes docentes dos professores voluntários. Eles assumem um caráter natural diante do ineditismo deste projeto on-line e da proposta de trabalho. Contudo, vejo os desafios e as dificuldades também como impulsos para a formação docente que, neste caso, esteve imbuída pelas especificidades do contexto de ensino de PLAc. Além disso, os dados também mostraram a potência que o trabalho em equipe pode gerar, uma vez que para alguns professores a pluralidade e a troca com o outro enriquece a sua própria prática docente.

No próximo tópico, dedico-me a apresentar e discutir como a experiência de participação no projeto e no trabalho colaborativo impactou sobre a prática pedagógica dos participantes desta pesquisa.



4.3. AS EXPERIÊNCIAS: FORMAÇÃO, PRÁTICAS E SABERES DOCENTES

Nesta última parte, tenho por objetivo responder à terceira questão: **“De que maneira a experiência de trabalho e de formação dos professores no projeto de construção do curso on-line “Caminhão” reverbera sobre suas práticas e seus saberes docentes?”**. De forma geral, essa pergunta sintetiza as reflexões levantadas nas questões anteriores como forma de complementação e reafirmação da importância da formação docente que este projeto se propôs a realizar visando a elaboração de material didático e do curso on-line de Português como Língua de Acolhimento.

Ressalto que, embora as análises apresentadas neste tópico, muitas vezes, se direcionem a algo já dito ou mencionado nos dados anteriores, adquirindo um caráter repetitivo, para mim, elas apontam o processo no qual o (a) professor(a) esteve imerso durante a realização do projeto, ou seja, a formação possui um caráter de trajetória, é um caminho, um ir e vir constante, um encontro e desencontro sem que para isso o (a) professor (a) necessite deixar de lado o que aprendeu em seu processo ou mesmo ignorar suas sensibilidades e a interferência do outro. A formação requer escuta e disposição, e considero que os professores desta pesquisa, por meio de suas palavras, e, principalmente, por suas atuações, revelaram e percorreram um longo caminho promissor e com efeitos profícuos que, a meu ver, podem reverberar em suas futuras práticas docentes para além do que foi realizado no curso on-line **“Caminhão”**. Portanto, os dados que irei analisar, em seguida, não repetem o mesmo *ipsis litteris*, mas demonstram a diferença e diversidade que podem ser geradas a partir de um início incerto, de um percurso desafiador e de uma chegada transformadora.

Os dados analisados advieram da questão 10 do **Questionário 2 (Q.2)**⁷⁶ que tinha como pergunta: **“De que maneira você acredita que essa vivência de elaboração contribuiu para a sua formação como professor (a) de Línguas”**, e da questão 1 do **Questionário 3 (Q.3)**⁷⁷ com a seguinte indagação: 1- **“Como a sua participação em todo o processo que envolveu a criação do curso Caminhão contribuiu com a sua formação como professor de línguas?”**

A partir da técnica de análise de conteúdo, levando em conta uma interpretação semântica dos dados gerados pelos questionários, pude identificar categorias temáticas que sinalizam os atravessamentos da experiência de trabalho na prática docente dos professores participantes desta pesquisa. As categorias servem para explorar, com mais afinco, as

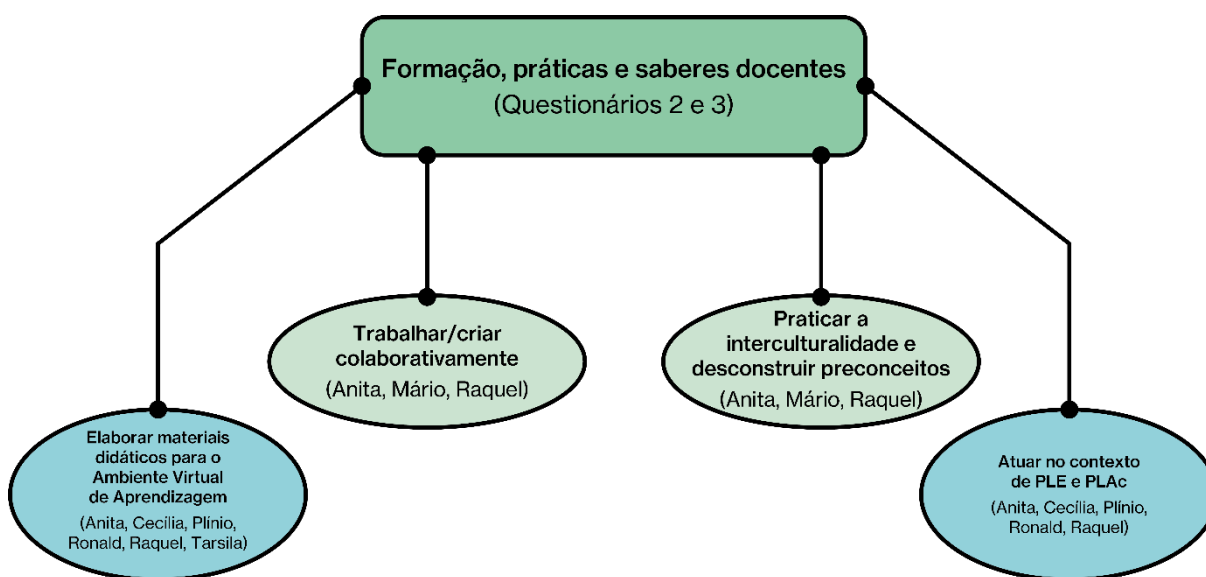
⁷⁶ Esse questionário foi respondido no período de 11 a 23 março de 2021.

⁷⁷ Esse questionário foi respondido no período de 11 de maio a 01 de junho de 2021.



abordagens de ensino, as experiências compartilhadas, as descobertas pedagógicas e as expectativas criadas para a aplicabilidade do curso on-line “Caminhão”. A fim de trazer uma síntese sobre as categorias temáticas apresento, a seguir, a figura 30 e, em seguida, faço uma discussão sobre cada uma:

Figura 30 - Categorias sobre formação, práticas e saberes docentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível observar na Figura 30, formulei, a partir dos dados, quatro categorias temáticas, sendo elas: **(1) Elaborar materiais didáticos para o Ambiente Virtual de Aprendizagem;** **(2) Atuar no contexto de PLE e PLAc;** **(3) Trabalhar/criar colaborativamente;** e **(4) Praticar a interculturalidade e desconstruir preconceitos.** Os temas das categorias foram elaborados conforme a interpretação semântica que realizei das respostas dos professores. Com o objetivo de mostrar o percurso que fiz de seleção e análise dos dados, a seguir, faço uma discussão sobre cada categoria, mostrando os excertos que contribuíram para a formulação das temáticas. Início com a apresentação do Quadro 42 que traz os excertos que apontaram para a elaboração da categoria sobre **(1) Elaborar materiais didáticos para o Ambiente Virtual de Aprendizagem:**



Quadro 41 - Excertos sobre a categoria referente à elaboração de materiais didáticos para o Ambiente Virtual de Aprendizagem

CATEGORIA: ELABORAR MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	
Excertos retirados da questão 10 do Questionário 2 (Q.2) e da questão 1 do Questionário 3 (Q.3)	Elementos relevantes para categorização
“Eu aprendi a pensar e repensar a <u>construção do material didático, adaptá-lo para uma plataforma online</u> e construir material em grupo (enriquecedor), atividades feitas por mim pela primeira vez.” (Anita, Q.3)	- aprendizagem sobre pensar e repensar a construção de MD para um ambiente virtual de aprendizagem
“Me fez refletir também que nem todo material é confiável, pois muitas coisas que haviam em livros para ensino do português não são exatamente como usamos nossa língua, na prática.” (Cecília, Q.3)	- reflexão sobre um olhar crítico sobre materiais didáticos
“Eu não tenho quase nenhuma experiência prática como professor de línguas dentro da sala de aula, então participar na produção de conteúdo para esse curso de português aos refugiados venezuelanos <u>ajudou bastante na minha formação, porque eu pude experimentar como é a elaboração e seleção de material didático para os aprendizes</u> . E isso, para mim, foi um baita desafio, porque sendo proposto <u>para a modalidade assíncrona, criamos a unidade de ensino imaginando um aprendiz idealizado</u> , o que seria um pouco diferente, acredito eu, se fosse na modalidade presencial, pois permitiria ajustes no conteúdo no desenrolar do curso e contato com os aprendizes. E somou-se a isso a elaboração do curso numa plataforma de aprendizagem digital, o Moodle, com sua vantagem e limitações.” (Plínio, Q.3)	- contribuição para oportunizar experiência de elaboração e seleção de material didático para a modalidade assíncrona
“[...] após essa experiência, <u>sinto que estou mais preparada para elaborar material didático para a modalidade assíncrona</u> .” (Raquel, Q.3)	- possibilidade melhor preparo para a atuação docente no âmbito de elaboração de material didático para a modalidade assíncrona
“Acredito que contribuí principalmente em dois aspectos. Primeiro, contribuí para minha formação como professora de PLAc, já que até então havia trabalhado apenas em aulas avulsas, mas desta vez tendo que preparar uma unidade dentro de algo maior e mais estruturado me ajudou muito a ter uma melhor visualização do processo de planejamento de um curso. Em segundo lugar, a experiência <u>contribuiu com a própria prática de elaborar um material didático para o ensino de língua estrangeira</u> . Este não foi um tópico em minha formação e eu só tinha os conhecimentos que adquiri na prática no grupo de PLE da UNESP. Mas, esta experiência anterior foi voltada para o material didático do ensino presencial, em que caso ficasse alguma lacuna, eu mesma poderia solucionar as dúvidas na sala de aula. <u>Com esta experiência agora, eu pude ampliar meus conhecimentos, agora abordando a elaboração para um curso EaD</u> .” (Tarsila, Q.2)	- contribuição para ampliar os conhecimentos e a prática docente sobre elaboração de material didático para curso EaD
“A minha participação na criação do curso Caminhão contribuiu muito em <u>minha formação como professora de língua em diversas formas</u> . Uma delas foi no âmbito <u>da preparação de material didático para um ensino à distância</u> . Em minha formação, não fui preparada para atuar no ensino online e participar do projeto foi muito importante para traçar estratégias de preparação de material para uma aula onde o aluno terá apenas o suporte do material disponibilizado. Tive que rever minhas estratégias e concepções de planejamento de uma aula, procurando sempre dar subsídios suficientes aos alunos para que entendessem o que eu queria passar com aquele conteúdo. Também foi muito difícil o trabalho com a linguagem, que deveria passar a sensação de acolhimento e conversa com o aluno.” (Tarsila, Q.3)	

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao identificar a categoria sobre **Elaborar materiais didáticos para o Ambiente Virtual de Aprendizagem**, percebi que reverberou nos professores algo em comum, isto é, a lacuna na formação acadêmica deles em relação ao ensino de PLE e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos saberes profissionais e disciplinares sobre esse ensino. Como pode se



observar na assertiva da professora Tarsila, o tópico sobre a elaboração, construção e análise de um material didático específico para língua estrangeira, e, em particular, para um curso on-line, não foi explorado durante sua graduação, o que intensifica a relevância de sua participação no projeto para o desenvolvimento dos saberes docentes: “[...] *a experiência contribuiu com a própria prática de elaborar um material didático para o ensino de língua estrangeira. Este não foi um tópico em minha formação e eu só tinha os conhecimentos que adquiri na prática no grupo de PLE da UNESP. Mas, esta experiência anterior foi voltada para o material didático do ensino presencial, em que caso ficasse alguma lacuna, eu mesma poderia solucionar as dúvidas na sala de aula. Com esta experiência agora, eu pude ampliar meus conhecimentos, agora abordando a elaboração para um curso EaD.*” (Tarsila, Q.2). Outra resposta que dialoga com essa minha análise vem da professora Anita que mencionou que aprendeu “[...] *a pensar e repensar a construção do material didático, adaptá-lo para uma plataforma on-line e construir material em grupo (enriquecedor)*” (Anita, Q.3; grifo meu)

Tais afirmações reforçam a experiência que o projeto proporcionou reflexões nos professores em relação a suas próprias práticas, fazendo com que o material didático elaborado para um curso on-line agisse como um instrumento de sensibilização e de aprofundamento em seus saberes teórico-práticos. Amparo essa minha colocação com a conclusão do professor Plínio ao dizer que: “*Eu não tenho quase nenhuma experiência prática como professor de línguas dentro da sala de aula, então participar na produção de conteúdo para esse curso de português aos refugiados venezuelanos ajudou bastante na minha formação, porque eu pude experimentar como é a elaboração e seleção de material didático para os aprendizes. E isso, para mim, foi um baita desafio, porque sendo proposto para a modalidade assíncrona, criamos a unidade de ensino imaginando um aprendiz idealizado, o que seria um pouco diferente, acredito eu, se fosse na modalidade presencial, pois permitiria ajustes no conteúdo no desenrolar do curso e contato com os aprendizes. E somou-se a isso a elaboração do curso numa plataforma de aprendizagem digital, o Moodle, com sua vantagem e limitações*” (Plínio, Q.3).

Considero importante mencionar que os professores chamaram a atenção para a realidade de ensino assíncrona em relação à prática síncrona na qual eles estavam acostumados a trabalhar o ensino de línguas. É evidente que a criação inicial do material para o curso on-line “**Caminhão**” estava inserida no contexto da pandemia da COVID-19, o que, obrigatoriamente, o colocou como um material pensado totalmente para as aulas assíncronas. Contudo, a experiência de aulas presenciais dos professores também soma com um olhar crítico direcionado para a elaboração do curso bem como para a ampliação dos seus saberes sobre



unidades e conteúdos voltados para o ensino de PLE. Isso ficou notório para mim quando a professora Cecília discorreu sobre materiais didáticos que parecem distantes de uma realidade digital, de como usamos a língua, assim como do próprio contexto do estudante na aprendizagem de uma nova língua. Disse ela: “*Me fez refletir também que nem todo material é confiável, pois muitas coisas que haviam em livros para ensino do português não são exatamente como usamos nossa língua, na prática*” (Cecília, Q.3).

Dessa forma, a experiência sobre a elaboração do material didático do “**Caminhão**” corrobora a prática e formação desses professores e outras esferas que visam pensar a atuação do professor tanto na criação de recursos didáticos quanto para sua prática em ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse ponto, retomo o que Leffa (2008, p. 13) ressalta sobre a formação do professor ser um processo contínuo, que não há um fim, pois, esse profissional “precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças.”. A seguir, para discutir sobre a segunda categoria: **Atuar no contexto de ensino de PLE e PLAc**, apresento o Quadro 43:

Quadro 42 - Excertos sobre a categoria referente à atuação no contexto de PLE e PLAc

CATEGORIA: ATUAR NO CONTEXTO DE PLE E PLAC	
Excertos retirados da questão 10 do Questionário 2 (Q.2) e da questão 1 do Questionário 3 (Q.3)	Elementos relevantes para categorização
“[...]estudei assuntos que eu não conhecia, <u>aprendi sobre leis, plataformas, materiais didáticos de PLAc</u> , que, com certeza, me ajudaram e ajudarão como professora” (Anita, Q.3)	- aprendizagem sobre outras disciplinas (leis), plataformas, materiais didáticos de PLAc
“Mesmo o português sendo minha língua nativa, ensiná-lo a um estrangeiro foi desafiador. <u>Algumas regras eu nem mesmo sabia e tive que pensar em como colocar aquilo para o aluno.</u> ” (Cecília, Q.3)	- reflexão e aprendizagem sobre a própria língua - reavaliação e ampliação da prática pedagógica
“Em um primeiro nível, mais óbvio talvez, porque eu não tinha ainda atuado no contexto de PLAc e <u>conhecer um novo contexto é sempre uma oportunidade para se rever certas concepções e crenças sobre língua, ensino, aprendizagem, expandindo um pouco nossos repertórios e compreensões sobre nosso fazer-profissional.</u> ” (Mário, Q.3)	- conhecimento sobre um novo contexto de ensino - reflexão sobre concepções e crenças sobre língua - expansão de repertórios e compreensões sobre o fazer-profissional
“Dentro as muitas contribuições, destaco que os encontros iniciais de formação <u>foram muito enriquecedores para conhecermos melhor a área de PLAc[...]</u> ” (Raquel, Q.2)	- conhecimento mais amplo da área de PLAc
“Sem dúvida, ganhei <u>noção e experiência nessa tarefa</u> . O próprio fato de ter feito boa parte da unidade sozinho <u>me proporcionou um bom conhecimento sobre a área, tanto de PLE quanto PLAc.</u> ” (Ronald, Q.2)	- conhecimento sobre a área de PLE e PLAc

Fonte: Elaborado pela autora.



Por meio da análise dos excertos do Quadro 43, é possível considerar que o projeto contribuiu para que os professores conhecessem a área de PLE e a especialidade de PLAc proporcionando oportunidades de rever e refletir sobre o “fazer-profissional”, como discorre o professor Mário no excerto a seguir: *“Em um primeiro nível, mais óbvio talvez, porque eu não tinha ainda atuado no contexto de PLAc e conhecer um novo contexto é sempre uma oportunidade para se rever certas concepções e crenças sobre língua, ensino, aprendizagem, expandindo um pouco nossos repertórios e compreensões sobre nosso fazer-profissional”* (Mário, Q.3) e o professor Ronald, ao destacar que a experiência de trabalho *“proporcionou um bom conhecimento sobre a área, tanto de PLE quanto PLAc”* (Ronald, Q.2). Além disso, a professora Cecília aponta que *“mesmo o português sendo minha língua nativa, ensiná-lo a um estrangeiro foi desafiador. Algumas regras eu nem mesmo sabia e tive que pensar em como colocar aquilo para o aluno”* (Cecília, Q.3), isto é, a experiência impactou o conhecimento que a professora tinha sobre sua língua nativa e sobre a sua prática docente em mediar conteúdos gramaticais.

Na atuação específica com o ensino PLAc, a professora Anita menciona que pôde aprender novos assuntos vinculado a uma esfera legislativa e sobre plataformas e materiais didáticos que a ajudarão na sua trajetória como docente, como mostra o excerto a seguir: *“estudei assuntos que eu não conhecia, aprendi sobre leis, plataformas, materiais, didáticos, PLAc, que, com certeza, me ajudaram e ajudarão como professora”* (Anita, Q.3).

De maneira resumida, os dados mostraram que a experiência de trabalho dos professores contribuiu para ampliar os conhecimentos e a prática pedagógica para a atuação no ensino de PLE e PLAc, sendo destacado nos excertos o conhecimento e a reflexão sobre a própria matéria de ensino (língua), sobre a prática pedagógica, sobre o fazer-profissional e sobre o conhecimento transdisciplinar. Assim, considero que essas duas categorias reforçam e contribuem ainda mais com a terceira categoria referente ao trabalho colaborativo que foi desenvolvido durante o projeto.



Quadro 43 - Excertos sobre a categoria referente ao trabalho colaborativo

CATEGORIA: TRABALHAR/CRIAR COLABORATIVAMENTE	
Excertos retirados da questão 10 do Questionário 2 (Q.2) e da questão 1 do Questionário 3 (Q.3)	Elementos relevantes para categorização
“[...] <u>aprendi a organizar e montar material em conjunto.</u> ” (Anita, Q.2)	- aprendeu a organizar e criar material didático em equipe
“[...] a <u>interlocução/a troca com pares são o que efetivamente nos formam, pois nos permitem expandir repertórios, ter sensibilidade a diferentes olhares e perspectivas sobre um mesmo contexto, avaliar criticamente nossas práticas, rever nossas crenças pessoais...</u> Acredito que essa vivência do curso Caminhão, pela própria tarefa que estivemos/estamos realizando e pelo trabalho colaborativo desenvolvido nesse processo, contribuiu muito e de diferentes maneiras para a minha formação como professor.”(Mário, Q.2)	- a troca em pares possibilitou expandir repertórios, ter sensibilidade e desenvolver diferentes olhares sobre um mesmo contexto, refletindo criticamente sobre a própria prática e crenças pessoais
“Acho que esse foi o aspecto mais interessante: <u>elaborar a unidade em equipe.</u> ” (Mário, Q.2)	- elaboração de unidade em equipe foi o aspecto mais interessante
“De outro lado, <u>a experiência de dialogar constantemente com a [redacted] e também, claro, com as coordenadoras do projeto e convidadas das oficinas, foi bastante rico.</u> Pudemos trocar figurinhas, discutir diferentes tarefas e alternativas para as nossas unidades, nos ajudar bastante. <u>Nesses trabalhos colaborativos, é como se a gente “roubasse” um pouquinho da experiência e da perspectiva de cada um e levasse com a gente na nossa bagagem.</u> ” (Mário, Q.3)	- o trabalho colaborativo ampliou a experiência e a perspectiva de cada uma
“[...] as trocas e discussões entre os professores do grupo foram muito ricas para <u>crescimento profissional e pessoal.</u> ” (Raquel, Q.2)	- trocas e discussões entre os professores contribuiu para crescimentos profissional e pessoal
“Trabalhos realizados coletivamente são sempre muito desafiadores, dada a heterogeneidade de pensamentos agindo simultaneamente. Entretanto, apesar do desafio, foi possível <u>aprender muito com o trabalho em grupo, sobretudo com relação a propostas didáticas, que surgiam durante os encontros em equipe, diferentes das quais eu estava mais acostumada.</u> ” (Raquel, Q.3)	- aprendizagem em equipe e conhecimento de diferentes propostas didáticas

Fonte: Elaborado pela autora.

O **trabalho colaborativo** foi a categoria mais mencionada pelos professores e, como consta nos dados, percebi que foi a que mais refletiu sobre a formação e participação desses professores, como ressaltou a professora Raquel ao apontar que as trocas e discussões com os pares contribuíram para o seu crescimento profissional e pessoal. Em decorrência, a professora ainda menciona que “[...] *apesar do desafio, foi possível aprender muito com o trabalho em grupo, sobretudo com relação a propostas didáticas, que surgiam durante os encontros em equipe, diferentes das quais eu estava mais acostumada*” (Raquel, Q.3).

A sensação positiva do trabalho colaborativo, apesar dos esperados percalços, cria uma troca constante de saberes e vivências, como “[...] *se a gente “roubasse” um pouquinho da*



experiência e da perspectiva de cada um e levasse com a gente na nossa bagagem” (Mário, Q.3). Em outras palavras “[...] a interlocução/a troca com pares são o que efetivamente nos formam, pois nos permitem expandir repertórios, ter sensibilidade a diferentes olhares e perspectivas sobre um mesmo contexto, avaliar criticamente nossas práticas, rever nossas crenças pessoais [...]” (Mário, Q.2).

Durante o trabalho colaborativo, é possível conhecer novos processos didáticos, revisitar práticas experienciadas, refletir sobre crenças linguísticas de ensino e, concomitantemente, praticar processos interculturais que auxiliam o professor em sua prática diária. Pensando nisso, a quarta categoria que elaborei para analisar os reflexos do curso “Caminhão” na formação dos professores participantes, buscou elencar as práticas de interculturalidade e a desconstrução de preconceitos do ensino-aprendizagem no contexto on-line de PLAc. No Quadro 45, a seguir, apresento os excertos que deram subsídios a elaboração da categoria **Praticar a interculturalidade e desconstruir preconceitos**:

Quadro 44 - Excertos sobre a categoria referente a prática da interculturalidade e da desconstrução de preconceitos

CATEGORIA: PRATICAR A INTERCULTURALIDADE E DESCONSTRUIR PRECONCEITOS	
Excertos retirados da questão 10 do Questionário 2 (Q.2) e da questão 1 do Questionário 3 (Q.3)	Elementos relevantes para categorização
“Primeiro, <u>quebrou o preconceito que eu tinha</u> em relação a essas pessoas que vem de outros lugares. Segundo, porque <u>pude pensar na minha língua de maneira a tentar passar isso para uma pessoa que não a conhece, que não conhece minha cultura</u> e tentei fazer com que essa pessoa sentisse que minha cultura quer recebela bem. Senti meu coração melhor, após participar desse projeto.” (Cecília, Q.2)	-desconstruir preconceitos em relação aos migrantes -refletir sobre a matéria de ensino e sobre a prática pedagógica por uma perspectiva do acolhimento
“Colaborou bastante porque o tema da minha pesquisa de mestrado está relacionado com <u>interculturalidade</u> , e <u>durante todo o tempo eu procurei não esquecer qual era o público-alvo do curso, com sua cultura própria [...]</u> .” (Plínio, Q.2)	- contribuição para aprofundar conhecimento sobre interculturalidade

Fonte: Elaborado pela autora.

A prática intercultural no ensino-aprendizagem de língua estrangeira é imprescindível para que a atuação docente possa abarcar modos de ser e de agir no mundo, formas de comunicação dinâmica entre culturas em condições de respeito, equidade e simetria, construção de um intercâmbio que se estabelece por meio de práticas culturalmente diversas, por meio de trocas de saberes e a criação de espaços de negociação sociais de vivências que promovem ações de responsabilidade e solidariedade.



Dessa forma, os professores participantes do projeto já entendiam a pertinência de uma prática intercultural no processo de ensino-aprendizagem. A formação docente que busca se alimentar dessa prática, promove caminhos de reflexão sobre o ensino bem como ajuda a transpor as barreiras culturais que emergem durante um contexto de migração. Fica evidente que a prática intercultural se estabelece como uma abordagem dialógica que cria elos com a língua e a cultura, isto é, se estabelece nessa relação professor-estudante uma ponte intercultural (Leroy, 2011), possibilitando que o professor sempre esteja atento a sua prática docente, como menciona o professor Plínio que, ao ter dimensão da relevância da prática intercultural, esclarece que esta *“colaborou bastante porque o tema da minha pesquisa de mestrado está relacionado com interculturalidade, e durante todo o tempo eu procurei não esquecer qual era o público alvo do curso, com sua cultura própria [...]”* (Plínio, Q.2).

A prática intercultural também contribui para a quebra, desconstrução e aniquilação de preconceitos existentes durante o processo de ensino-aprendizagem, assim como preconceitos sociais que afetam a condição do aprendente, como mencionou a professora Cecília: *“Primeiro, quebrou o preconceito que eu tinha em relação a essas pessoas que vem de outros lugares. Segundo, porque pude pensar na minha língua de maneira a tentar passar isso para uma pessoa que não a conhece, que não conhece minha cultura e tentei fazer com que essa pessoa sentisse que minha cultura quer recebe-la bem”* (Cecília, Q2). O professor Mário também referiu que a experiência de trabalho no projeto lhe oportunizou *“um espaço para rever certas ideias, desconstruir preconceitos e conhecer novas discussões.”* (Mário, Q.2).

Portanto, a prática intercultural e a desconstrução de preconceitos são categorias temáticas que precisam estar vinculadas à formação docente para a modalidade de ensino de língua estrangeira, em particular para a especialidade de ensino de PLAc, pois, tendo em vista um processo de formação, de ensino-aprendizagem, de inserção e acolhimento do migrante, o ensino embasado por uma abordagem comunicativa intercultural potencializa uma comunicação abrangente e plural para a *“construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas”* (MENDES, 2008, p.61) e para a elaboração de práticas pedagógicas mais plurais e reflexivas.

Por meio das análises, foi possível mostrar como o percurso formativo vivenciado pelos professores participantes desta pesquisa permitiu-lhes experienciar novas aprendizagens, conhecimentos, desafios e saberes docentes sobre a atuação docente voltada ao planejamento e a elaboração de materiais didáticos para o ensino on-line de Português como Língua de Acolhimento. De uma maneira geral, os professores mencionaram que a experiência de participação no projeto resultou em uma experiência enriquecedora, desafiadora e satisfatória.



A fim de apresentar uma síntese dos excertos que evidenciam como os professores avaliaram a experiência de participação no projeto, apresento a figura a seguir.

Figura 31- Excertos sobre a experiência de participação no projeto



Fonte: Elaboração própria.

Por meio dos excertos da Figura 31, é possível afirmar que a prática de ensino desenvolvida no projeto impactou e contribuiu com formação docente de cada professor (a), ampliando seus saberes docentes para as atuações na construção de um ensino on-line de Línguas, em especial, para a criação de materiais didáticos para plataforma do *Moodle*.

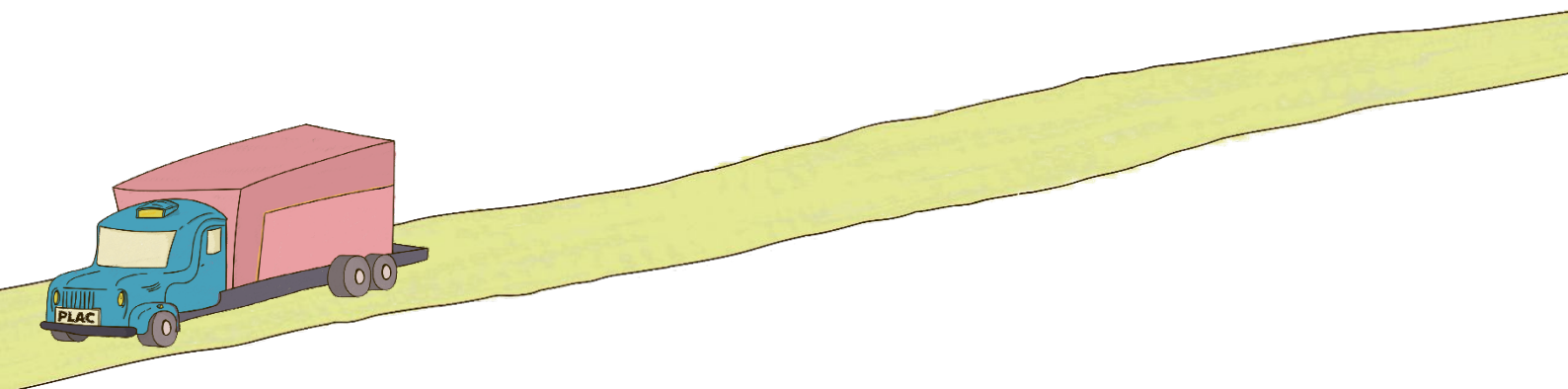
Tendo em vista a trajetória formativa realizada neste projeto e as experiências como professora em contínua formação, percebo que a formação docente passa por estágios e momentos que, por mais que apresentem divergências e particularidades, estão interligados por



meio de práticas de ensino-aprendizagem que se estruturam e se reestruturam na troca constante de saberes que impactam a atuação docente e toda complexidade que envolve o planejamento, a elaboração de materialidades didáticas e práticas pedagógicas, sobretudo em um contexto dinâmico e diverso de línguas e culturas como se apresenta na modalidade de ensino de Português como Língua de Acolhimento.

Levando em consideração a análise construída neste capítulo, no próximo capítulo, retomo o caminho percorrido nesta tese e as perguntas de pesquisa, cujas respostas já foram produzidas ao longo deste capítulo de análise.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS



“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Paulo Freire, 1996, p.39.

No final, um caminho? Não! São caminhos que se dividem em novas trajetórias, que iniciam novos e inesperados percursos que transformam e formam seus transeuntes durante uma viagem que não se quer terminar. Uma trajetória, várias escolhas, um desejo, vários sonhos, uma condutora, diversos passageiros, uma paisagem, diferentes percepções, uma bagagem de novidades, imensos baús de sensações, um propósito de vida, diversos renascimentos, um encontro afetivo, inúmeros gestos de generosidade, um painel que norteia, maravilhosas cores que sensibilizam o olhar, um cuidado responsável, vários braços de apoio, um olhar múltiplo, diferentes olhares que encantam, uma tela que pisca, milhões de janelas a serem exploradas, uma terra amiga, muitos jardins que florescem, uma escuta cultivada, múltiplos sorrisos que se aproximam, uma brisa que abre portas, ventanias que rodopiam o mundo, uma partida iniciada, importantes percursos transformadores, um desafio imposto, muitas soluções acolhedoras, uma viagem que continua, um final que não se vê no horizonte. É assim que o **“Caminhão”** segue sua estrada, desbravando territórios que o faz carregar expectativas, línguas e culturas através de um caminho recheado de boas histórias.

Este é o nosso **“Caminhão”**! É o **“Caminhão”** do PLAc. Esse **“Caminhãozinho”** foi crescendo e agora é mesmo um **“Caminhão”**. Mas esse **“Caminhão”** não para de crescer! Vai aumentando com o tempo e com os encontros. Hoje ele traz no seu baú a esperança de muita gente, o trabalho de todos juntos, as experiências e os saberes. Dando carona e carregando gente animada, que leva tudo o que carrega, que troca as rodas, abastece, dirige, pausa para conversar e descansar. Todos vão com muita alegria, acreditando na longa viagem do **“Caminhão”**, recolhendo saberes e compartilhando suas vivências. Um caminho longo, que vai levando toda essa mudança, transportada e proporcionada pelo **“Caminhão”**, para um lugar que seja bom de se viver! Um lugar para onde levamos tudo o que temos e tudo o que somos. O **“Caminhão”** vai abrindo caminho com a solidariedade e o trabalho de todos nós. É assim, que seguimos viagem! É dessa maneira que um percurso se estabeleceu nessa pesquisa. Foi por meio dessa trajetória que a formação docente se estabeleceu como destino a ser explorado.

No começo da viagem, mostrei como trilhei esse universo do PLE e do PLAc, como as formações, os projetos e os cursos que realizei me direcionaram para pensar as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino-aprendizagem no contexto de ensino de PLAc.

Na fundamentação teórica, propus discussões que visaram trazer reflexões sobre as contínuas transformações que evidenciam o caráter dinâmico e imprescindível da profissão docente como prática social que incita a ampliação e aprendizagem de novos saberes que sejam pertinentes e adequados aos novos contextos de ensino e aprendizagem da sociedade contemporânea. A importância da formação docente por meio da Linguística Aplicada propõe

uma formação transdisciplinar, política, crítica-reflexiva, sensibilizadora ao contexto de ensino de língua e proativa para atender às novas demandas da sociedade contemporânea, como os processos de migração que têm feito com que os professores busquem soluções e se retroalimentem de concepções que visam uma prática mais democrática, acolhedora e intercultural, pois, segundo Leffa (2001, p. 356) “quando formamos um professor não o estamos preparando para o mundo em que vivemos hoje, mas para o mundo em que os alunos desse professor vão viver daqui a cinco, dez ou vinte anos.”

Debrucei-me ainda a observar que, por meio de publicações e pesquisas realizadas neste âmbito de ensino, foi possível afirmar que a modalidade de PLAc tem se expandido a cada ano em contexto brasileiro, e isso é reflexo do aumento dos fluxos migratórios para o Brasil e, conseqüentemente, da necessidade de ações para promover e favorecer o acolhimento às pessoas que chegam a este país, seja como migrantes, como solicitantes de refúgio ou como apátrida, bem como a formação docente dos professores que trabalham com esse público por meio da Língua de Acolhimento. Dessa forma, foi imprescindível discorrer sucintamente sobre o recente contexto de migração e refúgio no Brasil, sua legislação, as entidades envolvidas e os órgãos responsáveis por receber esses migrantes.

A especialidade de ensino de PLAc tem sido foco de discussões e pesquisas em várias instituições de ensino brasileiro. No entanto, ainda não recebeu a atenção devida do Estado para a criação de políticas linguísticas que possibilitem a criação e oferta desse ensino a pessoas migrantes e em deslocamento forçado que chegam a este país. Embora a expansão de ações e conseqüentemente a visibilização da área de PLE, a meu ver, tenham sido resultado da promoção de ações advindas das universidades com projetos de internacionalização, com licenciaturas específicas, com congressos e cursos de formação e ensino, como também das recentes ações realizadas pela sociedade civil, ainda é preciso um olhar mais abrangente em relação à formação do professor que atua nesta área de ensino, pois ela tem impactado fortemente a notoriedade da área de PLE e a necessidade de ter profissionais que tenham formações específicas nesta área, e também a urgência por políticas linguísticas que garantam o acesso do aprendente a cursos de PLAc.

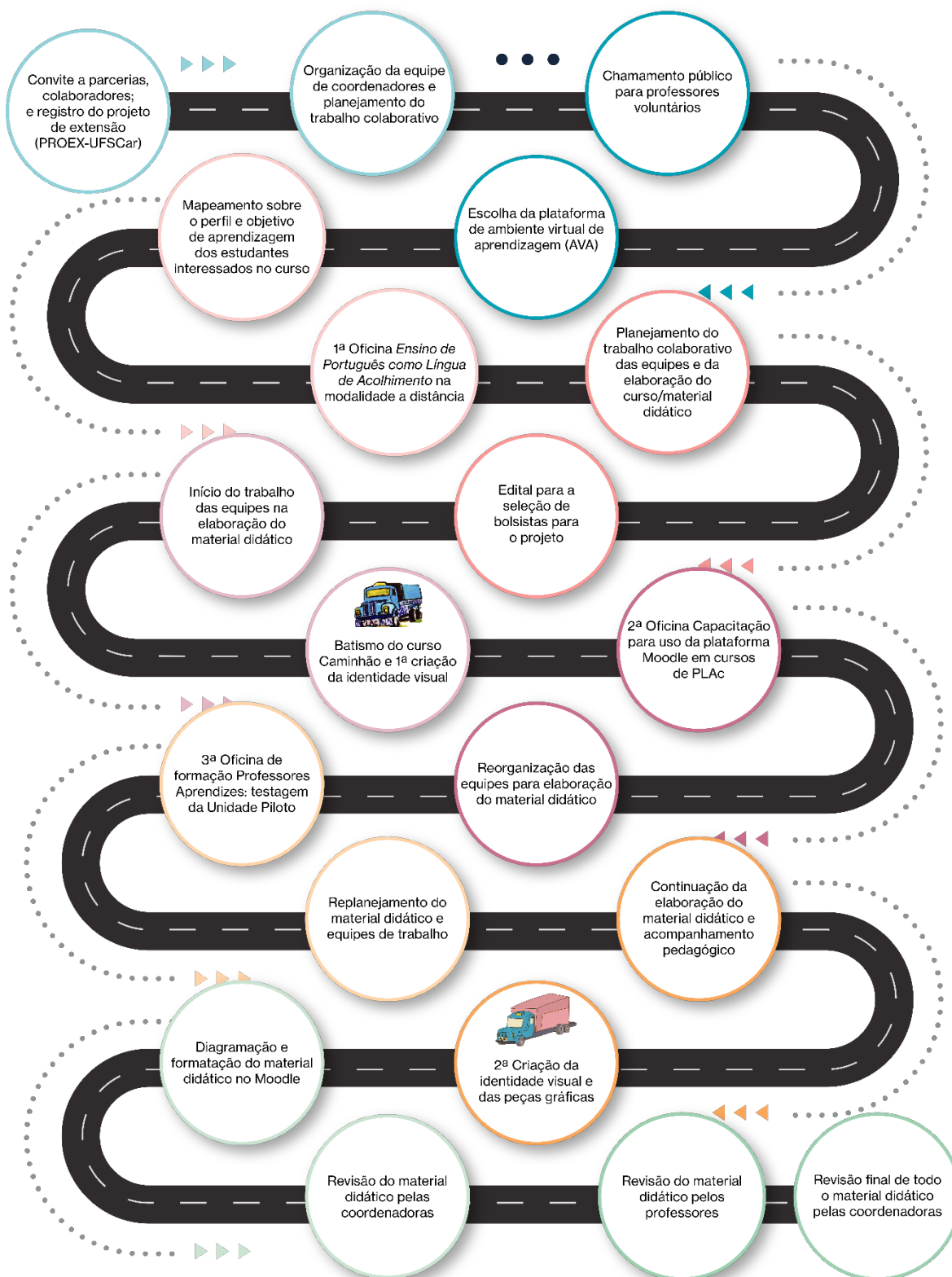
Reafirmo, assim, a necessidade de focar em políticas linguísticas, justamente para assegurar as formações docentes, os postos de trabalhos dignos aos professores e o acesso a formações continuadas, pois a dinâmica do ensino de PLAc se desenvolve em contextos complexos que trazem uma heterogeneidade e implicam especificidades de saberes docentes. Lembro, ainda, que neste ano de 2023 completam 10 anos desde a primeira publicação da professora Amado (2013) que mencionou a nomenclatura “Português como Língua de

Acolhimento” e, a modalidade de PLAc, desde então, vem se expandindo, produzindo, construindo um espaço de prática docente e de aprendizagem de língua dá sustentação para a criação de políticas linguísticas adequadas e efetivas para o contexto de Português como Língua de Acolhimento.

Dessa forma, fundamentando-me em Leffa (2001), compreendo a formação do professor em PLAc como um ciclo composto por três pontos convergentes, isto é, a teoria, a experiência e a reflexão; e ainda um espaço de constituição e circulação de diversos saberes docentes que direcionam e auxiliam sua prática de ensino.

Tendo em vista a formação do professor como um ciclo que envolve a teoria, a prática e a reflexão, após a fundamentação teórica, dediquei-me a descrever, de maneira minudente, como foram desenvolvidas, passo a passo, todas as ações realizadas no projeto de extensão **“Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados”** para a formação docente e a criação do curso on-line **“Caminhão”**. A fim de trazer um resumo ilustrativo da trajetória dessas ações, apresento, a seguir, a Figura 32:

Figura 32 - Trajetória das ações para a criação do curso on-line do “Caminhão”



Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode se observar na Figura 32, foi um longo caminho percorrido para alcançar o objetivo de desenvolver um projeto de extensão, no período de 2020 a 2021, de maneira remota por uma equipe voluntária de professores e coordenadoras para atender à demanda de formação docente para o ensino de língua em contexto de migração e refúgio e para a criação de um curso on-line de PLAc. Considero que a descrição da trajetória das ações desenvolvidas no projeto de extensão é relevante tanto como registro histórico sobre ações de educação e formação docente promovidas, por duas Universidades públicas brasileiras (UFSCar e Unesp), durante o período marcado pelo desmonte das Universidades públicas que ocorreu ao longo dos quatro anos de realização desta tese e pela crise sanitária mundial da COVID-19, quanto para o conhecimento mais aprofundado sobre o percurso que os professores participantes desta pesquisa trilharam no decorrer da investigação.

O percurso formativo no projeto ocorreu por meio das oficinas de capacitação e pela prática docente de elaboração de um material didático de PLAc para a plataforma de aprendizagem do *Moodle*. Essa prática pedagógica, desenvolvida mediante um trabalho colaborativo entre professores e coordenadoras, foi essencial para aprofundar e materializar as aprendizagens e os conhecimentos que os professores apreenderam ao longo das oficinas sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento e sobre o funcionamento da plataforma do *Moodle*. Foi nesse percurso da prática pedagógica e do trabalho em equipe que os professores vivenciaram desafios, dificuldades e aprendizagens que impactaram sobre suas formações docentes de maneira a ampliar seus conhecimentos, saberes docentes para a atuação em planejamento de curso on-line, na criação de unidades de aprendizagens de PLAc para um ambiente virtual de aprendizagem, no processo colaborativo de trabalho e na reflexão e expansão de repertórios e compreensões sobre o fazer-profissional do professor de língua.

Em seguida, a descrição do percurso realizado ao longo da construção do curso “**Caminhão**”, no capítulo referente à metodologia da pesquisa, busquei evidenciar os pressupostos metodológicos fundantes, apresentando de maneira mais resumida o cenário de pesquisa e de forma mais detalhada o perfil dos professores participantes da pesquisa, os procedimentos e os critérios para a análise dos dados.

No capítulo de análise dos dados, o objetivo foi mostrar e discutir expectativas iniciais dos professores em participar do projeto, as aprendizagens e os conhecimentos que elaboraram antes da prática, os desafios e as dificuldades que vivenciaram no trabalho colaborativo de elaboração das unidades de aprendizagem e, por fim, apontar como toda essa experiência de participação no projeto impactou a formação, os saberes e as práticas docentes desses

professores. Com o objetivo de apresentar uma síntese do caminho realizado nas análises, destacando as categorias temáticas, apresento a seguir a Figura 33:

Figura 33 - Síntese das análises e das categorias temáticas



Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio da Figura 33 sistematizo todo o caminho que realizei no capítulo de análise, que teve como norte responder às perguntas de pesquisa, as quais retomo a seguir, tecendo algumas considerações.

A primeira pergunta de pesquisa consistiu em verificar quais expectativas e conhecimentos os professores apresentavam sobre a participação no projeto e sobre o ensino de PLAc, antes da prática. Elaborarei cinco categorias temáticas que sinalizaram o que os professores esperavam, sendo elas: 1 - adquirir experiência docente em PLE; 2 - aprender e ampliar os conhecimentos sobre PLAc; 3 - aprender mais sobre o ensino on-line e recursos digitais; 4 - experienciar novas vivências e desafios e aprimorar técnicas/conhecimento; e 5 – conhecer outras culturas e novos alunos. Dessas cinco temáticas, a categoria 2 - aprender e ampliar os conhecimentos sobre PLAc foi a mais apontada pelos professores, consequentemente, pelo fato e objetivo do projeto oferecer formações e ensino de PLAc.

De maneira geral, as cinco expectativas identificadas dialogam com os resultados das análises finais sobre como experiência de trabalho impactou o saber e as práticas docentes dos professores. É possível observar na Figura 33 (no desenho sobre Saberes/práticas docentes) que a participação dos professores no projeto materializou as expectativas em adquirirem

experiência docente e ampliar os conhecimentos no contexto de ensino de PLE/PLAc, em aprenderem mais sobre a elaboração de recursos didáticos para o Ambiente Virtual de Aprendizagem e em experienciarem novos desafios tais como os que emergiram com o trabalho colaborativo e com a criação das unidades de aprendizagens de PLAc na plataforma do *Moodle*. No que concerne à expectativa sobre interagir com outras culturas e novos alunos, essa foi concretizada em certa medida. Refiro-me em certa medida, pois os professores puderam conhecer um novo público de alunos, por meio do mapeamento que foi realizado com os estudantes e que norteou toda elaboração do material didático do curso “**Caminhão**”. No entanto, os professores não tiveram o contato direto com os estudantes, apenas com os dados que eles produziram para o mapeamento.

Ainda em resposta à primeira pergunta sobre os conhecimentos que os professores apreenderam antes da prática, apresentei, por meio das análises, diversos conhecimentos e reflexões suscitadas na escrita dos quatro diários reflexivos, tais como a visão sobre o ensino e aprendizagem da língua poder contribuir: como instrumento de acesso às oportunidades, aos direitos e ao empoderamento, como um elo afetivo e de pertencimento e como possibilidade de inserção social e cultural. Além disso, os professores puderam refletir e discorrer sobre os fatores e cuidados que deveriam nortear a elaboração e a oferta do ensino da Língua em contexto migratório, destacando fatores como a elaboração cuidadosa de um planejamento de curso, o desenvolvimento de uma postura de acolhimento, guiada pela atenção e sensibilidade e por uma postura de inter/trans culturalidade movida pela empatia.

Os professores também mencionaram sobre as aprendizagens que tiveram sobre o contexto de PLAc, tais como entendimento sobre as especificidades de ensino no contexto migratório, sobre como estabelecer o primeiro contato com os estudantes, sobre a importância de mapear o contexto de ensino e mudar a ótica da “falta” sobre esse contexto.

Também foi mostrado nas análises a perspectiva dos professores sobre as potencialidades que o ensino de PLAc pode promover para o contexto dos estudantes e para a formação de professores. Para o contexto dos estudantes foi mencionado que o ensino de PLAc pode promover um ensino específico para atender às necessidades dos estudantes e amenizar a possível condição de vulnerabilidade de maneira a agenciar condições mais favoráveis à inserção dos estudantes à nova sociedade. Para o contexto de formação de professores foi evidenciado nos dados que o ensino de PLAc pode contribuir para estimular a criação de políticas linguísticas e oportunizar mais experiências docentes na área Português como Língua Estrangeira/Português como Língua de Acolhimento. As análises ainda apontaram que os professores consideram que a modalidade de PLAc pode colaborar com a área de PLE no

âmbito de novas abordagens de ensino, na identificação de especificidades de ensino, no desenvolvimento de políticas linguísticas e, principalmente, na formação de professores para o ensino de Português como Língua Estrangeira.

Para concluir a resposta a essa primeira pergunta de pesquisa, apresentei análises que trouxeram apontamentos sobre como os professores imaginavam ser possível desenvolver a afetividade e a sensibilidade no âmbito do ensino on-line de PLAc. As respostas apontaram que os professores deveriam desenvolver uma prática pedagógica sensível, atenta, acolhedora e reflexiva, buscando conhecimentos e informações sobre o contexto de migração e refúgio no Brasil, mostrando interesse e abertura cultural para acolher e se envolver com as culturas e línguas dos estudantes e exercitar uma escuta atenta, empática e afetiva sobre o contexto de vida dos estudantes, sobre seu cotidiano e também sobre os desafios de aprendizagem com a nova língua e com a inserção neste país.

As análises realizadas a fim de responder a primeira pergunta de pesquisa mostraram que as expectativas dos professores estiveram coerentes com a proposta do projeto em oferecer uma sensibilização e formação docente para o contexto de ensino de PLAc e que os conhecimentos e as aprendizagens desenvolvidos pelos professores, ao longo da primeira oficina de formação, mostraram que eles puderam ampliar e aprofundar suas noções sobre o contexto de migração no Brasil e, diante dessas, vislumbrar estratégias pedagógicas sobre como seria possível elaborar e conduzir um ensino on-line de língua por uma perspectiva crítica, afetiva, cuidadosa e intercultural. Dessa forma, a formação docente realizada antes da prática contribuiu para o desenvolver de uma prática docente mais consciente, reflexiva e adequada ao contexto de ensino, pois os professores, em contato com conceitos e teorias mediados e com as experiências docentes de ensino de PLAc compartilhadas nos encontros das oficinas, puderam expandir seus conhecimentos e elaborar saberes profissionais e disciplinares antes da prática. Destaco que a troca de saberes entre os profissionais mais experientes é de extrema relevância para poder conhecer as abordagens e metodologias de ensino já utilizadas e assim apropriar-se dessas de maneira a expandi-las ou mesmo recriá-las com outras perspectivas e abordagens que sejam mais adequadas aos contextos de ensino.

Referente às análises que respondem à segunda pergunta de pesquisa a qual consistiu em analisar os possíveis desafios e dificuldades que os professores enfrentaram ao elaborar o material didático para o curso on-line “**Caminhão**”, elas evidenciaram que os desafios e as dificuldades dos professores estiveram direcionados a própria prática docente de elaborar um material didático (MD) para um ensino assíncrono de PLAc na plataforma do *Moodle* e à dinâmica de desenvolver um trabalho colaborativo.

Em relação à tarefa de elaborar um MD, as análises mostraram que as dificuldades se concentraram no processo de entendimento da modalidade de ensino on-line, no manuseio da plataforma do *Moodle* e na criação de conteúdos e atividades para um ensino assíncrono de Português pela perspectiva da língua de acolhimento. Sobre o entendimento do ensino on-line e o manuseio da plataforma do *Moodle*, o desafio mais mencionado foi o de conseguir visualizar a organização e disponibilização de um material didático na plataforma do *Moodle*. Cabe mencionar que no **Questionário 1 (Q.1)**, por meio do qual investiguei sobre o conhecimento que os professores tinham sobre plataformas de ensino a distância (Quadro 16), o *Moodle* não foi citado por nenhum dos professores participantes desta pesquisa, o que de fato tornou a visualização do material didático um desafio, pois a plataforma não era familiar aos professores. Devido a essa não familiarização e pouco conhecimento sobre o *Moodle*, a dificuldade evidenciada com maior recorrência nos dados se referiu ao manuseio com as ferramentas da plataforma. Esse desafio e dificuldade foram sendo resolvidos à medida que os professores foram conhecendo melhor as possibilidades dos recursos do *Moodle*, por meio da oficina de capacitação sobre o uso da plataforma, ofertada pelo projeto, através dos tutoriais disponibilizados aos professores na plataforma do *Padlet* e, evidentemente, após a prática executada na plataforma.

No que concerne à dificuldade sobre a criação de conteúdos e atividades para o ensino assíncrono de Português pela perspectiva da língua de acolhimento, as dificuldades apontadas estiveram relacionadas à compreensão sobre a organização didática das unidades de aprendizagens, ao replanejamento devido à reorganização das equipes de trabalho, à delimitação e seleção de conteúdos para as unidades, à formulação de atividades com conteúdos mais sensíveis (exemplo: trabalho escravo, xenofobia, racismo, entre outros) e à criação de *inputs* que fossem adequados ao nível de fluência dos aprendizes. Das dificuldades referidas, a mais identificada nos dados foi a que se destina à delimitação e seleção de conteúdos para as unidades. Essa dificuldade, como mencionei no capítulo de análise, faz parte do processo de elaboração de materiais didáticos, no entanto, o que percebi é que a dificuldade se acentuou neste processo devido ao material didático ser criado para a oferta de um ensino assíncrono na plataforma do *Moodle*, o que para todos (professores e coordenadoras) do projeto, naquele momento de 2020, apresentou-se como uma experiência nova e desafiante. Retomo que os professores Tarsila, Raquel, Anita, Cecília e Mário mencionaram nos dados gerados pelo **Questionário 1 (Q.1)** terem participado de trabalhos de elaboração de recursos didáticos (slides, atividades, folhas de atividades) e de material didático para o ensino de línguas na modalidade presencial. Contudo, a experiência de elaboração de um material didático para o

ensino on-line e assíncrono na plataforma do *Moodle* se configurou como a primeira experiência e, por isso o desenvolvimento desse trabalho foi permeado de desafios e dificuldades.

Por meio das análises, percebi que as dificuldades relacionadas à criação das unidades de aprendizagem para o material didático do curso “**Caminhão**” se aguçaram devido à importância que o MD ocupará na condução do ensino, isto é, considerando que o curso “**Caminhão**” será realizado em grande parte de maneira assíncrona, ele se configurará como o principal recurso pedagógico para a condução do ensino e aprendizagem da língua e isto impactou a elaboração do material didático, uma vez que exigiu dos professores elaboradores uma maior atenção, cuidado e, sobretudo, previsibilidade das possíveis dificuldades e dúvidas que os estudantes poderão apresentar. Como os professores não tiveram contato direto com os estudantes, isso também acentuou a dificuldade, pois eles elaboraram as unidades de aprendizagem com os dados advindos do mapeamento realizado. O professor Plínio ressaltou isso em sua resposta quando menciona que *“foi um baita desafio, porque sendo proposto para a modalidade assíncrona, criamos a unidade de ensino imaginando um aprendiz idealizado, o que seria um pouco diferente, acredito eu, se fosse na modalidade presencial, pois permitiria ajustes no conteúdo no desenrolar do curso e contato com os aprendizes.”* (Plínio, Q.3, grifo meu). Como menciona o professor Plínio, diferentemente do ensino assíncrono, no ensino presencial, se houver alguma dúvida e dificuldade em relação ao conteúdo do material, o professor com sua prática pedagógica poderá fazer ajustes e/ou suprir a lacuna com sua explanação e com o auxílio de outros recursos também. Sublinho que nenhum material didático, seja para o ensino assíncrono ou presencial, conseguirá ser completo, isso se torna impossível, mas o MD para o ensino assíncrono precisa apresentar maior previsibilidade de lacunas e contar com mais instrução para auxiliar os estudantes.

Sobre a dificuldade relacionada ao trabalho colaborativo, essa se ramificou em dois pontos, primeiro na dificuldade advinda da própria gestão de um trabalho colaborativo em se organizar e estabelecer comunicação e segundo na tarefa de tomar decisão em grupo. A dificuldade em gerenciar um trabalho colaborativo e voluntário esteve ligada à dificuldade de conseguir unir a disponibilidade de todos os participantes para a dedicação a um trabalho voluntário. Os professores tinham seus compromissos profissionais, estudos e atividades pessoais e, assim, conseguir um tempo extra para reuniões mais contínuas com as equipes se apresentou como um dos maiores empecilhos, ainda mais quando o grupo de trabalho é composto por uma quantidade maior de pessoas. Na análise ficou evidente que o trabalho colaborativo e voluntário com menor número de participantes na equipe é mais tranquilo para

ser gerenciado e conseguir conciliar disponibilidades para encontros e também para estabelecer uma comunicação mais contínua com os envolvidos. No entanto, isso pode ter como consequência uma sobrecarga de trabalho aos participantes e também uma menor pluralidade de pensamentos, experiências e reflexões.

No âmbito da dificuldade em tomar decisão em grupo, esse é um desafio que sempre estará presente quando se propõe realizar uma tarefa em conjunto, seja com duas ou três ou dez pessoas, pois há indivíduos com experiências e formações plurais que manifestam ideias, criações e perspectivas divergentes. O que percebi no projeto é que não foi exatamente a diversidade de pensamentos e opiniões que dificultou a tomada de decisões, mas a falta de comunicação e de relação interpessoal entre os membros das equipes. Muitos professores estavam se conhecendo de maneira remota pela primeira vez, então não havia ainda certa proximidade entre eles e isso refletiu no desenvolvimento menos fluído de uma comunicação e, conseqüentemente, na troca de ideias e tomada de decisões.

De maneira resumida, os desafios e as dificuldades que os professores vivenciaram ao elaborar colaborativamente o material didático do curso on-line “**Caminhão**” apontaram, segundo os dados, complexidades e obstáculos no processo de entendimento da modalidade de ensino on-line e da plataforma do *Moodle*; na tarefa de selecionar/ criar conteúdos para unidades de aprendizagem para um ensino assíncrono; na organização e comunicação entre os membros da equipe; e na ação de tomada de decisão em grupo. Considero que esses desafios e dificuldades assumem caráter natural diante do ineditismo deste projeto realizado remotamente e da proposta de trabalho. Contudo, vejo os desafios e as dificuldades também como os principais impulsionadores para a formação docente que foi desenvolvida no projeto, pois foi por meio da vivência desses que os professores mencionaram ter adquirido e desenvolvido conhecimentos, saberes que refletiram sobre suas práticas docentes para a atuação no ensino de Português como Língua Estrangeira, com especificidade para o entendimento da modalidade de ensino de Português como Língua de Acolhimento no campo de professores elaboradores de material didático para o ensino de PLAc na plataforma do *Moodle*.

Em resposta à terceira pergunta de pesquisa sobre como a experiência de trabalho e de formação dos professores no projeto reverberaram sobre seus saberes e práticas docentes, as análises sinalizaram que a experiência impactou os saberes e práticas docentes na esfera de elaboração de materiais didáticos para o Ambiente Virtual de Aprendizagem, no campo de atuação no contexto de PLE e PLAc, no domínio de desenvolvimento de trabalho colaborativo e na esfera de desconstrução de preconceitos.

Na categoria sobre elaboração de materiais didáticos para o Ambiente Virtual de Aprendizagem, os saberes e as práticas docentes evidenciadas se direcionaram à tarefa de pensar e repensar, sob um olhar mais crítico, a atuação docente para elaboração e criação de um material didático para ensino on-line e assíncrono ofertado na plataforma do *Moodle*. Como já mencionado, cinco professores, antes da participação no projeto, declararam ter tido algumas experiências de elaboração de materiais didáticos para o ensino presencial, mas para o ensino on-line e assíncrono, a experiência no projeto se apresentou como a precursora e, por isso, impactou a prática docente e possibilitou o desenvolvimento de saberes docentes para a atuação profissional para a elaboração e a criação de materiais didáticos.

Sobre a atuação no contexto de PLE e PLAc, as análises confirmaram que os professores destacaram que a experiência no projeto impactou no desenvolvimento e na ampliação de conhecimentos, aprendizagens e reflexões sobre estas áreas de ensino, sobre concepções e crenças referentes à língua, ao ensino-aprendizagem de maneira que contribuiu para ampliar compreensões sobre o “*fazer-profissional*” (Mário-Q.3) do professor de línguas.

Em relação ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, os professores consideraram uma grande contribuição às suas competências profissionais e vivências pessoais, uma vez que tiveram a oportunidade de explorar novas práticas docentes na criação colaborativa de atividades e conteúdos para o ensino de PLAc na plataforma do *Moodle*, possibilitando conhecer diferentes perspectivas sobre um mesmo conteúdo, sobre diferentes propostas didáticas e sobre concepções de ensino e aprendizagem diversas. Foi nesse percurso de intercâmbio de saberes, conhecimentos, perspectivas e práticas docentes, que os professores puderam conciliar suas diferentes bagagens, experiências e formações para atingir o objetivo final de conceber um ensino intercultural, social e afetivo, por meio de uma atuação docente crítica-reflexiva. Dessa maneira, ressalto que os professores foram reconhecidos como colaboradores e parceiros nas práticas formativas desenvolvidas ao longo do projeto.

A oportunidade de participar do projeto também possibilitou, de acordo com as análises, aprofundar conhecimentos, saberes e práticas docentes sobre o ensino intercultural como menciona o professor Plínio: “*Colaborou bastante porque o tema da minha pesquisa de mestrado está relacionado com interculturalidade*” (Plínio, Q.2); desconstruir visões preconcebidas sobre o contexto de migração “*para mim também foi um espaço para rever certas ideias, desconstruir preconceitos e conhecer novas discussões*” (Mário, Q.2); e quebrar preconceitos em relação às pessoas que vêm de outros países “*Primeiro, quebrou o preconceito que eu tinha em relação a essas pessoas que vem de outros lugares*” (Cecília, Q.2). Sublinho que essa disposição e movimento para repensar e transformar ideias e visões preconcebidas é

de extrema relevância para o desenvolvimento e construção de saberes da prática para uma atuação docente intercultural e sensível em um contexto de ensino dinâmico e diverso de línguas e culturas como, normalmente, se apresenta na modalidade de ensino de Português como Língua de Acolhimento.

O contato com os conhecimentos, saberes e experiências de outros profissionais se tornou importante, pois colaborou para conhecer previamente o contexto de ensino e as ações já realizadas (as bem sucedidas e as nem tanto). Essa aprendizagem de escuta e reflexão pode ampliar as estratégias e didáticas que poderão ser utilizadas a favor do contexto e, evidentemente, nos processos formativos do professor. Além disso, cooperou para dissolver preconceitos e expectativas idealizadas sobre o contexto de migração e sobre o ensino de PLAc.

Tendo em vista os resultados apresentados, pondero que o trabalho docente, embora apresentasse pontos em comuns e que foram mostrados por meio da formulação de categorias temáticas, ele não deixa de ser plural, pois cada professor (a) apresenta diferentes aspectos de aprendizagens, de recepção, de reflexão, de dificuldade e de desafios que estão interligados às experiências individuais e profissionais. De acordo com Almeida e Biajone (2007), os professores, com seus diferentes aspectos de história individual e profissional, adquirem e desenvolvem conhecimentos e saberes a partir da prática e no confronto com as condições de trabalho, dessa maneira, são plurais tendo em vista a bagagem que os profissionais têm tanto de suas histórias individuais quanto da trajetória profissional que refletem o modo como são percebidos e elaborados os conhecimentos e os saberes.

Destaco que atividade docente de construção de cursos e de elaboração de material didático (contextos presencial e on-line) deveria estar mais presentes nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, integrando-a em alguma disciplina obrigatória, pois essa atividade docente requer saberes e conhecimentos que podem ser desenvolvidos a partir das formações iniciais para que os docentes desde então estejam mais habituados para criar e ampliar seus repertórios de conhecimentos como pude observar durante a construção do curso on-line **“Caminhão”**.

Dessa forma, o caminho de investigação realizado nesta pesquisa gerou dados relevantes que deram subsídios para desenvolver análises que puderam responder às perguntas de pesquisa e compartilhar como foi o desenvolvimento de um percurso formativo, realizado na modalidade on-line e remota, para a atuação docente na elaboração de materiais didáticos para o ensino on-line de Português como Língua de Acolhimento.

Cabe destacar que investigação foi atravessada por algumas limitações, como o próprio contexto histórico no qual nasceu e foi desenvolvida a pesquisa, marcado por uma crise política,

social, ambiental e econômica no Brasil somado à crise sanitária mundial da COVID-19. Esse contexto histórico, sem dúvida, refletiu no desenvolvimento da pesquisa, no campo do sentido que as palavras não conseguem abarcar, mas que atingiram a saúde mental, física e emocional desta pesquisadora. Dessa forma, não poderia deixar de mencionar que esse contexto histórico se apresentou como uma limitação da realização desta investigação, pois interferiu, em diversos momentos, no fôlego de vida da pesquisadora. Em questões mais metodológicas, aponto que a grande quantidade de registros gerados para pouco tempo que tive para dedicar-me ao trabalho de seleção, categorização, desenvolvimento da análise e escrita desta tese se apresentou como uma limitação. Contudo, essas limitações não me conduziram ao imobilismo. Ao contrário, mostraram-me que o percurso de realização de uma pesquisa que se propõe a entender ou interpretar fenômenos em seus cenários naturais, em que os elementos de estudo são seres humanos (professores) estão suscetíveis a serem impactados e atravessados por diversos entraves que nos apontam para flexibilidade de uma pesquisa qualitativa.

Considerando a importância das discussões desenvolvidas nesta pesquisa sobre os caminhos de formação trilhados por professores de Português para a atuação docente no planejamento e na elaboração de materiais didáticos para um curso on-line de Português como Língua de Acolhimento, sugiro que outros caminhos de formação docente sejam construídos e compartilhados, pois conforme destacou o educador brasileiro Paulo Freire (1996, p.39) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Tendo isso em vista, pondero que sejam desenvolvidas mais pesquisas sobre a modalidade de Português como Língua de Acolhimento relacionadas à formação docente nos espaços de formação acadêmica nos cursos de Letras, de formação e capacitação de professores das escolas básicas de educação para o acolhimento linguístico e cultural de crianças e adolescentes migrantes, solicitantes de refúgio, refugiados e apátridas, assim como o acolhimento de estudantes jovens e de terceira idade migrantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, é imprescindível realizar uma análise bibliográfica das pesquisas brasileiras em PLAc, a fim de conhecer, avaliar e compartilhar as experiências docentes desenvolvidas ao longo dos 10 anos estudos e práticas dessa modalidade de ensino no Brasil, elencando os saberes docentes desenvolvidos para a condução desse ensino, para a elaboração de cursos e materiais didáticos tanto para a modalidade on-line quanto para a modalidade presencial. Com os resultados dessas investigações, outras pesquisas podem ser realizadas a fim de aventar modelos de um parâmetro nacional de orientação para o ensino de PLAc, para a criação de cursos de formação inicial e continuada para os professores de escolas públicas e universidades públicas, para a criação de

cursos on-line e presencial de PLAc para diversos públicos de estudantes migrantes e para a elaboração de materiais didáticos específicos para este ensino.

A pesquisa apresentada nesta tese trouxe um possível caminho de formação docente para o ensino de Português como Língua de Acolhimento e para a atuação docente como elaboradores de materiais didáticos de PLAc para o ensino on-line e assíncrono. No entanto, o intuito desta pesquisadora é que esta investigação suscite o desenvolvimento de outras pesquisas tais como analisar o material didático do “**Caminhão**”, investigar a aplicação do curso “**Caminhão**”, verificando tanto como foi a experiência docente dos professores que participaram da aplicação quanto como foi a experiência dos estudantes e como o curso impactou as suas vidas, seja na aprendizagem da língua, no letramento de práticas socioculturais e na solicitação do processo de naturalização, tendo em vista que a equipe do curso “**Caminhão**” emitiu o certificado de conclusão do curso aos estudantes seguindo todas as orientações da [Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020](#) . Além disso, é possível também desenvolver pesquisas direcionadas à continuação do trabalho de elaboração da proposta didática do material didático do curso “**Caminhão**” para outros níveis de proficiência e para os outros cenários de ensino de línguas.

Dessa maneira, concluo o percurso trilhado nesta investigação, que não se encerra como um ponto final da viagem, mas como uma parada necessária para que novos passageiros e condutores possam continuar percorrendo diversos e desafiantes caminhos de formação, a fim de desenvolverem atuações docentes mais reflexivas, sensíveis, críticas e acolhedoras não somente para o ensino de Português como Língua de Acolhimento, mas para todo o ensino.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS - ACNUR. UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). Global Trends Forced Displacement (2022). **Switzerland: UNCHR, 2022** [Relatório]. Disponível em: <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2023-06/global-trends-report-2022.pdf>. Acesso em: 20 jun.2021.

ACNUR - Agência da ONU para Refugiados; CSVM - Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Relatório Anual 2020 Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rio-Anual-CSVM-2020.pdf>. Acesso em: 20 fev.2022.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação E Pesquisa**, 33(2), 281–295, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007> Acesso em: 05.jan.2023.

ALBUQUERQUE, J.; GABRIEL, M.; ANUNCIACÃO, R. O papel do entorno no acolhimento e na integração de populações migrantes para o exercício pleno da cidadania. In: GEDIEL, José Antônio; GODOY, Gabriel (Orgs.). **Refúgio e hospitalidade**. Curitiba: Kairós, 2016.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, SciELO Brasil, v. 33, n. 2, 2007, p. 263-280.

AMADO, R. S. **O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados**. Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ), v. 4, n. 2, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272394920_O_ensino_de_portugues_como_lingua_de_acolhimento_para_refugiados. Acesso em: 01 jan.2022.

AMADO, R. S. Português como Segunda Língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)**, v. 2, 2011.

ANÇÃ, M. H. Português Língua de Acolhimento: Entre contornos e aproximações. **Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor**. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: [s.n.]. 2003. p. 1-6.

ANUNCIACÃO, R.F.M. **Somos mais que isso: Práticas de (Re)existência de Migrantes e Refugiados Frente à Despossessão e ao Não Reconhecimento**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

_____. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. **Revista X**. Curitiba. v. 13. n.1.p.35-56, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em: 05 jul.2022.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. In: SIMÕES, D. M. et al. (Orgs.). **Metodologias em/de**

linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2014, p.269-278.

BARBOSA, L. M. A.; RUANO, Bruna P. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados, na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná. In: GEDIEL, José A. P.; GODOY, Gabriel G. de (Org.). **Refúgio e Hospitalidade.** Curitiba: Kairós Edições, 2016. p. 321-336.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto Augusto Pinheiro. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BIZON, A.C.C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. **Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades.** In: BAENINGER, R. et al. (Org.). **Migrações Sul-Sul.** Campinas: Unicamp, 2018.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods.** Needham Heights, MA: [s.n.], 1998.

BORGES, C. Saberes docentes; diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Directory of Open Access Journals, v. 22, n. 74, p. 59–76, 2001.

BORGES, C.; TARDIF, M. Texto de apresentação do dossiê. **Educação & Sociedade**, SciELO Brasil, v. 22, n. 74, p. 11–26, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NpBT6gcRCDXvXRNFzVv5Njs/?lang=pt>. Acesso em: 02. maio.2022

BOTTURA, Eleonora. **Como é no seu país? Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em PLAc para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores.** 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019

BRASIL. **Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997.** Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Portal da Legislação: Leis Ordinárias. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm. Acesso em: 30 jun.2021.

BRASIL. Lei no 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 mai. 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 04 fev.2022.

BRASIL. **Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil.** Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos (SAL): IPEA, 2015. Disponível em: http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/PoD_57_Liliana_web3.pdf. Acesso em: 10 fev.2021.

BULEGON, M; SOARES, L. F. Impactos sociais dos novos fluxos migratórios e políticas linguísticas no Brasil: o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 3, p. 638-655, set./dez., 2019.

CABETE, M. **A aprendizagem da língua de acolhimento: a perspectiva do Portugal Acolhe**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, PLE/PL2) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.

CANDELIER, M. 2008. **Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre**. In: *Recherches en didactique des langues et de culture*, 5(1):65-90. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rdlc/6289>. Acesso em: 04 jan.2023.

CARVALHAL, T. A licenciatura em PLE na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. In : SCARAMUCCI, M. V. R. ; BIZON, A. C. C. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020, p. 63-77

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, F. Um panorama da imigração e do refúgio no Brasil. Reflexões à guisa de introdução. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M., **Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020. Série Migrações**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. **Série Migrações**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. P. 211-226.

CHARLOT, B. A problemática da relação com o saber In: **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. [S.l.]: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006, p.33-60.

COSTA, E. **Percursos migratórios de apátridas no Brasil: o papel do desenvolvimento linguístico na obtenção da nacionalidade brasileira**. Tese (Doutorado em Estudos de linguagens) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2022.

CURSINO, C. A. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes / refugiados. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 415–434, 2020. DOI: 10.4013/cld.2020.182.09. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.09> . Acesso em: 30 fev.2023.

CURSINO, C.; GRAHL, J.; RAGGIO, I.; SANTOS, J. Ensino de português brasileiro para alunos refugiados: uma experiência realizada no projeto PBMIH–CELIN/UFPR. In : GEDIEL, José A. P. ; GODOY, Gabriel G. De (Org.). **Refúgio e Hospitalidade**. Curitiba: Kairós Edições, 2016. P.381- 400.

CRUZ, I. S. **Português Língua de Acolhimento: reflexões sobre avaliação**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2017

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

EDWARDS, A. Refugiado ou Migrante? O ACNUR incentiva a usar o termo correto. Genebra. **Site do ACNUR**. Texto publicado originalmente em 01 de outubro de 2015 e atualizado em 25 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>. Acesso em: 03 mar.2022.

FIORELLI, C.M.; SENE, L.S.; ROCHA, N.A.; BALESTRINI, D.C. O ensino de Português Língua de Acolhimento (PLAc) para venezuelanos no interior paulista: trajetória e perspectiva. **Português, Língua Estrangeira e suas interfaces** / Organizadoras: Nildicéia Aparecida Rocha e Rosangela Sanches da Silveira Gileno. – 1. Ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 89-104.

FIORELLI, M. **Convergências e especificidades na relação entre o ensino de português língua de acolhimento e línguas para fins específicos**. Tese (doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara- SP, 2022.

FREEBODY, P. **Qualitative Research in Education: interaction and practice**. London: Sage, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, p. 25, 1996.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/6956350/L%C3%ADngua_de_acolhimento_l%C3%ADngua_de_integra%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 01 jun.2021.

IZAKI GÓMEZ, M. A. Saberes docentes no Ensino de Português Língua Estrangeira: proposta para ação pedagógica. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, [S. l.], v. 50, n. 1, p. 227–242, 2021. DOI: 10.21165/el. v50i1.2902. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2902> . Acesso em: 3 maio.2022.

IZAKI GÓMEZ, M.A. **Saberes docentes e desafios no ensino de Português Língua Estrangeira na atuação de professores em formação**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

_____. (Org.) **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat: 2006.

_____. Linguística Aplicada. *YouTube*: **ELA: Epifanias em Linguística Aplicada** (9m42) 12 de nov. de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wdC_H4AEunI&t=519s. Acesso em: 21 jun.2022.

LEROY, H. R. **Ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros em contextos de imersão e de não-imersão**: percepções interculturais dos aprendizes e do professor. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2011.

LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/RMSA-AJTNHQ/1/disserta_o_poslin_ana_lopez_2016.pdf. Acesso em: 25 jun.2021.

LOPEZ, A. P. A. A aprendizagem de Português por imigrantes deslocados forçados: uma obrigação? **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p.9-34, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301/36623>. Acesso em: 04 jan. 2023.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, Brasília, Edição especial n. 9, s/p 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330635043_Iniciativas_Juridicas_e_Academicas_Brasileiras_para_o_Acolhimento_de_Imigrantes_Deslocados_Forcados. Acesso em: 04 jan. 2023.

MAHER, T.J.M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a, p. 67-94.

MENDES, E. A licenciatura em PLE/L2 na Universidade Federal da Bahia: formando professores para a diversidade. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020, p. 41-76.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F; ARAÚJO, V. A. (Org.) **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

MERRIAM, S. B. **Case study research in education: a qualitative approach**. San Francisco: Jossey-Bay Publishers, 1998.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOISÉS, C.; BORGES, F. G. B. Apropriação tecnológica de professores de Português Língua Estrangeira em tempos pandêmicos: uma reflexão sobre formação. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. esp.6, p. e021033, 2021. DOI: 10.29051/el.v7i00.15516. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15516> . Acesso em: 12 mar.2023.

NIEDERAUER, M.; RAMOS, A.; MAIA-PIRES, F.; VINECKÝ, V. A licenciatura em PBSL e o programa de PLE na Universidade de Brasília: histórico, desafios e perspectivas. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020. p.19-77.

OLIVEIRA, A. M. Processamento da linguagem num contexto migratório e de integração. In: GROSSO, M. **Educação em Português e Migrações**. Lisboa: Lidel, 2010, p. 30-47.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PEIXOTO, C. S. Princípios pedagógicos do trabalho docente na educação on-line – estratégias didáticas através do *Moodle* para situações de ERE e contextos análogos. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/principios-pedagogicos-do-trabalho-docente-na-educacao-ion-linei-r-estrategias-didaticas-atraves-do-Moodle-para-situacoes-de-ere-e-contextos-analogos>. Acesso em: 01 dez.2021

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 67-84

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO**. v. 22 n. 2, p. 72-89, 1996.

R4V. **Plataforma de Coordenação interagencial para Refugiados e Migrantes da Venezuela**. Disponível em: <https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>. Acesso em: 01 dez.2023.

ROZENFELD, C. C. de F.; VIANA, N. Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada [on-line]**, v. 35, n. 4, 2019, p. 1-24.

RUSEISHVILI, S. (2020). **Migração e deslocamento forçado: conceitos, atores e desafios. (Comunicação oral)** na oficina do projeto de extensão “Português como Língua de Acolhimento para migrantes (PLAc) e refugiados”. UFSCar, 15 de junho de 2020 das 19h30 às 21h00 pelo *Google Meet*.

SÃO BERNARDO, M. de. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8126/TeseMASB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 jun.2021.

SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. O PLE na Unicamp: da implantação da área à formação de professores. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020, p. 79-112.

SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020.

SCHMITZ, R. J. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2008, Volume 8, nº 1, p. 235 – 250.

SENE, L. S. **Materialidades e objetivos para o ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília, Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23980>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SENE, S.L. Objetivos do ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento. In: **Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio** / Ana Berenice Peres Martorelli, Socorro Cláudia Tavares de Sousa, Camila Geysse da Conceição Virgulino. - João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 178- 207.

SENE, L. S.; MATOS, T. L. C. de; GILENO, R. S. da S. Português como Língua de Acolhimento para Venezuelanos(as): estratégias e práticas de ensino em tempos de pandemia. **Revista Entre Línguas**, Araraquara, v. 7, n. esp.6, 2021.

SILVA, F. C.; COSTA, E. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 125–143, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/24117>. Acesso em: 25 jun.2021.

SILVA, G.J.; CAVALCANTI, L.; SILVA, S.L; TONHATI, T.; COSTA, L.F.L. **Refúgio em Números, 8ª Edição**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023

STOCKMANN, D. (2018). **Breve história da profissionalização docente no Brasil. Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 5, n. 10, p. 105-123, jul.- dez. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-133, Porto Alegre, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, SciELO Brasil, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **B.Téc. SENAC**: Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009. p.30.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANOTTO, M. A. C. **Docência em EaD: Planejamento Pedagógico de Disciplinas**. São Carlos: Portal de Cursos Abertos da Universidade Federal de São Carlos - PoCA UFSCar, 2020.

ZANOTTO, M. A. C.; BIANCHI, P. C. F. Mapa de Atividades em educação a distância. In: MILL, D. (org). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018, p. 409-412

APÊNDICES

[Apêndice A- Questionário 1 \(Q.1\)](#)

[Apêndice B- Diário reflexivo 1 \(Df.1\)](#)

[Apêndice C- Diário reflexivo 2 \(Df.2\)](#)

[Apêndice D- Diário reflexivo 3 \(Df.3\)](#)

[Apêndice E- Diário reflexivo 4 \(Df.4\)](#)

[Apêndice F- Questionário 2 \(Q.2\)](#)

[Apêndice G- Questionário 3 \(Q.3\)](#)

[Apêndice H- Compilado de pesquisas em PLAc](#)

[Apêndice I- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido](#)

ANEXOS

[Anexo A- Documento- Resumo do projeto](#)

[Anexo B- Documento- Relatório parcial do Projeto PLAc](#)

[Anexo C- Questionário para professores voluntários](#)

[Anexo D- Questionário para estudantes interessados em realizar o curso](#)

[Anexo E- Guia de elaboração das unidades de aprendizagem](#)

[Anexo F- Guia do professor](#)

[Anexo G- Certificado do curso on-line “Caminhão”](#)

[Anexo H- Vinheta do curso “Caminhão”](#)

[Anexo I- Slides da 1ª Oficina de formação](#)

[Anexo J- Documento com as informações e tutoriais disponibilizadas no *Padlet*](#)

[Anexo k - Avaliação da UA 1 \(piloto\) - Trajetórias e biografias](#)

[Anexo L - Texto de batismo do curso “Caminhão”](#)

[Anexo M - Amostra do Material didático do curso on-line “Caminhão”](#)